

ARI ANTIKAINEN

# KASVATUS- SOSIOLOGIAA ETSIMÄSSÄ

*Työelämäkerta*

Kasvatussosiologiaa etsimässä



ARI ANTIKAINEN

# **Kasvatussosiologiaa etsimässä**

Työelämäkerta

Copyright ©2011 Tampere University Press ja tekijä

*Myynti*

Tiedekirjakauppa TAJU

Kalevantie 5

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin 040 190 9800

fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

[www.uta.fi/taju](http://www.uta.fi/taju)

<http://granum.uta.fi>

*Graafinen suunnittelu ja taitto*

Maaret Kihlakaski

*Kansi*

Mikko Reinikka

ISBN 978-951-44-8523-7

ISBN 978-952-03-0043-2 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2011

## Sisällys

Esipuhe .....	9
I Johdanto: elämänhistoria ja merkittävät oppimiskokemukset .....	11
II Yhteiskunnallisen Korkeakoulun perintö: osallistuminen ja yhteiskunnan muutos .....	16
Yrjö Littusen opissa .....	17
Urpo Harva ja Aulis Alanen .....	22
III Koulutuspolitiikan myrskyssä: Yliopisto ja ympäristö -projekti ..	24
Joensuun korkeakoulu, OECD:n maatutkinta ja uudet korkeakoulut .....	25
Opetusministeriön toimikuntia .....	31
IV Kasvatustieteen ja sosiologian välissä .....	35
Annika Takala, Matti Koskenniemi ja oppikirjat .....	36
Michael Young ja Florian Znaniecki .....	46
Tampereelle ja Tokioon .....	51
V Vierailijana New Yorkin ylävaltiossa ja amerikkalaisessa kasvatussosiologiassa .....	54
Philip Wexler, Dale Dannefer ja kasvatussosiologian muutos.	55
Valtavirran ja kriittisen tutkimuksen edustajat .....	62
Jälkikirjoitus: opetuksesta ja ohjauksesta opittua .....	69

VI Erilaisten suomalaisten oppimishistoriat ja oppimisyhteiskunta ..	72
Joensuuhun ja elämäkertatutkimukseen .....	72
Koulutuksen merkitys ja oppimisyhteiskunta .....	75
Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtoriohjelma ja tutkimuksen satoa .....	78
VII ISA ja kasvatussociologian maailmankartta .....	87
Sihteerinä silmät avautuvat .....	88
Moskovasta ja Belgradista Prahaan .....	95
Joensuu, Durban ja Nikosia .....	98
Viro ja Hannes Voolma .....	106
Koulutuksen tila globaalisti ja kansallisesti .....	110
VIII Takaisin koulutuspolitiikkaan: pohjoismainen malli ja Noste	116
Aikuiskoulutusta tutkimassa Vancouverissa .....	117
Noste valtiollisena interventiona .....	119
Nosteen tavoitteet .....	120
Nosteen keinot hakevasta toiminnasta vertaisohjaukseen	122
Nosteen näyttö .....	128
FEPS ja Fabian Society .....	130
Trondheimista Engelsin museoon .....	134
IX Julkaisuja, julkaisuutta ja tunnustusta tutkimuksen varjossa .....	142
Kokemus tieteellisistä aikakauskirjoista .....	142
Yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen .....	144
Kohujulkisuus .....	150
Tunnustuksiksi tulkittavia: eminentiksi vastoin odotuksia ..	155
X Loppusanat: globaalin yhteiskuntatieteen kutsu .....	159
Tekstiviitteet .....	163
Lähteet .....	177
Henkilöhakemisto .....	191

Kun kirjoittaa itsestään,  
kaikkein vaikeinta on se, ettei voi irrotella.  
- *Groucho Marx*

Tulen maasta nimeltä Nostalgia,  
jota asuttavat kompromissit.  
- *Pekka Kejonen*





## Esipuhe

”Kasvatussosiologialla on pitkä mutta katkeileva perinne” on lause, jota olen usein käyttänyt opetuksessani ja kirjoituksissani. Turvatakseni tuon perinteen jatkumisen olen kirjoittanut tämän kirjan. Lukijakseni olen siten kuvitellut nuoren tutkijan tai opiskelijan. Kirja on työomaelämäkertani. Elämäkerran muoto oli luonteva valinta elämäkertatutkimusta tehneelle tutkijalle.

Kirjaa voi lukea myös kertomuksena kasvatussosiologian ja sen tutkimuskohteen, sosialisatian, muutoksesta 1900-luvun alkuvuosikymmenistä ja erityisesti toisen maailmansodan jälkeisestä ajasta nykypäivään. Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen oli erilaista nykyaikaistuvassa yhteiskunnassa ennen 1980-luvun jälkiteollisia muutoksia ja 1990-luvun pyrkimyksiä ohjata yksilöt elinikäiseen oppimiseen kiihtyvän kansainvälisen taloudellisen kilpailun olosuhteissa.

Kirja käsittelee kokemuksiani ja oppimaani vierailevana tutkijana ja Kansainvälisen sosiologiliiton (International Sociological Association, ISA) aktivistina eri puolilla maailmaa.

Kokemusteni perusteella kaavailen yhteiskuntatieteiden toivottua tulevaisuutta.

Työtäni potki ystävällisesti eteenpäin Suomen Kulttuurirahasto myöntämällä Eminentia-apurahan. Kansainvälinen Mattei Dogan -säätiö puolestaan kutsui minut kirjoittamaan lyhyen omaelämäkertani online-julkaisuun.<sup>1</sup>

Akateemikko Erik Allardt ja emeritusprofessori Marjatta Marin 2000-luvun alussa ja emeritusprofessori Jorma Sipilä ja professori Claire Wallace sekä työryhmä vuonna 2008 arvioivat Joensuun yliopistossa tehtyä sosiologista ja kasvatussosiologista tutkimusta tavalla, joka on rohkaissut ja tukenut työtäni.

Valtaosa kirjan valokuvista on minun tai Marjukka Nurmela-Antikaisen ottamia. Osa on ystävien lahjoittamia.

Kiitän kaikkia tässä kirjassa mainittuja ja mainitsemattomia työtovereitani sekä erityisesti käsikirjoitukseni eri versioita kommentoineita. Lisäksi ystäväni ja läheiseni ovat yrittäneet muistuttaa, että työelämän ohella on muutakin elämää. Olen kuitenkin katsonut, ettei perhe-elämäni ole yleisesti kiinnostavaa. Marjukka on kommentoinut käsikirjoitusta. Kiitos!

Lopuksi haluan kiittää Tampere University Pressiä kirjan ottamisesta kustannusohjelmaan ja kahta sen arvioijaa kommentistaan ja luottamuksesta siihen, että käsikirjoitukseni on julkaisemisen arvoinen. Kustantajan tiimiä kiitän korkeasta ammattitaidosta ja hyvästä yhteistyöstä.

*Ari Antikainen*

## Johdanto: elämänhistoria ja merkittävät oppimiskokemukset

Parikymmentä vuotta sitten innostuin elämäkertatutkimuksesta. Halusin olla antamassa erilaisille suomalaisille äänet koulutuksen historiaa ja tulevaisuutta koskevassa keskustelussa. Yhdessä kuuden nuoren tutkijan Jarmo Houtsosen, Hannu Huotelinin, Juha Kauppilan, Mari Käyhkön, Anne Tuomaisen (myöhemmin Ahvenharjun) ja Päivi Tuupasen (myöhemmin Kauppilan) kanssa julkaisimme tekemisistämme kirjan (Antikainen & Huotelin 1996). Kutsuimme lähestymistapaamme elämänhistorialliseksi. Elämänhistorian (life history) käsitettä on käytetty sekä luonnontieteissä, erityisesti biologiassa ja lääketieteessä, viittaamaan eläinten ja kasvien lisääntymisen kulkuun, että ihmistieteissä, ainakin antropologiassa, psykologiassa ja sosiologiassa. Me tarkoitimme sillä yhteiskunnalliseen, yhteisölliseen ja tilanneyhteyteen sijoitettua elämäkertomusta. Määritelmämme oli saanut vaikutteita erityisesti Ivor Goodsonilta, silloiselta Länsi-Ontarion yliopiston kasvatustieteen professorilta, joka on palannut Englantiin ja toimii

professorina Brightonin ja tutkijana Cambridgen yliopistoissa. Ivor on vannoutunut elämänhistorioitsija ja hyvä yhteistyökumppanimme. Tämä kirja pyrkii olemaan elämänhistoriallinen. Kuvaan sitä, miten olen kohdannut kasvatuksen ja koulutuksen sosiologian ja sen edustajia neljän vuosikymmenen aikana.

Minun osakseni tutkimusryhmässä tuli lähestyä elämänkertomuksia merkittävien oppimiskokemusten käsitteen avulla. Merkittävän oppimiskokemuksen olin valinnut työkalukseni siksi, että elämäkertahaastatteluja lukiessani en voinut välttää huomaamasta sellaisia käännekohtia ihmisten elämässä, jotka näyttivät täyttävän esimerkiksi feminististen tutkijoiden valtautumiselle tai voimaantumiselle (empowerment) esittämiä tunnusmerkkejä. Määrittelin merkittäväksi sellaisen oppimiskokemuksen, joka oli haastateltavan elämänkertomuksen perusteella ohjannut hänen elämänkulkuaan ja muuttanut tai vahvistanut hänen identiteettiään (Antikainen 1996; 1998). Elämänhistoriaani kasvatussosiologian parissa yritän jäsentää merkittävänä oppimiskokemuksina, siis kuvailla millaisten oppimiskokemusten ketju se on ollut.

Tutkimukseni mukaan merkittävässä oppimiskokemuksissa oli aina löydettävissä vuorovaikutus, jossa kokemus oli syntynyt ja vieläpä ne merkittävät muut eli henkilöt, joiden vaikuttamana kokemuksesta oli tullut merkittävä. Useimmiten näiden henkilöiden läsnäolo oli konkreettista ja siinä mielessä myös aineellista ja todellista. Joskus oli kyse vain symbolisesta läsnäolosta. Tutkijantaipaleeni merkittävät muut ja heidän vaikutuksensa ovat tämän kirjan ydinsisältöä.

Erityinen kiinnostukseni kohde on se, mikä merkitys alani monitieteisyydellä tai tieteidenvälisyydellä on ollut ammatilliselle elämänhistorialleni. Kasvatussosiologia sijoittuu sosiologian ja kasvatustieteen väliin. Siten kutsun sitä Mattei Dogania (1999) mukaillen risteysalaksi. Vaihtoehtoinen käsite olisi Antti Eskolan (2009) käyttämä siltatiede. Risteysalan asemasta kertoo kasvatussosiologian kansainvälinen ja suomalainen historia. Varhaisinta vaihetta voidaan nimittää kasvatukselliseksi tai pedagogiseksi sosiologiaksi. Amerikassa tämä ”educational sociology” alkoi 1800-luvun lopulla hyvän sosialisointien ehtojen ja

muotojen etsintänä. Termiä ”educational sociology” käytti tietävästi ensimmäisenä pragmatismien ja progressivismien uranuurtaja John Dewey vuonna 1897. 1900-luvun puoliväliin mennessä tähän normatiiviseen tutkimukseen oli Amerikassa kylläännyt, ja analyttinen ”sociology of education” nousi vallitsevaksi muodoksi. Sen sijaan Euroopassa kasvatussosiologian normatiivisuus tai pedagogisuus on säilynyt paremmin. ”Educational sociology”-termi on esimerkiksi Skotlannissa, Edinburghin yliopiston tutkimuskeskuksessa käytetty käsite alasta. Lisäksi Keski- ja Etelä-Euroopassa on säilynyt ja kehittynyt sosiaalipedagogiikka, joka on viime vuosina levinnyt Suomeenkin (Hämäläinen & Kurki 1997).

Kasvatussosiologia on sosiologian teorian ja menetelmien käyttämistä kasvatuksen tutkimiseen sekä perustutkimuksena että soveltavana tutkimuksena. *Journal of Educational Sociology* -aikakauskirjan ensimmäisen päätoimittajan George E. Paynen 1900-luvun alussa esittämä kasvatussosiologian sisällöllinen määritelmä on mielestäni edelleen ajankohtainen (Antikainen 1998a, 26):

Kasvatussosiologialla tarkoitamme tiedettä, joka kuvailee ja selittää niitä instituutioita ja sosiaalisia muotoja joissa lapsen kokemukset kertyvät ja jäsenyvät sekä niitä instituutioita ja sosiaalisia muotoja joiden piirissä lapsi joutuu toimimaan aikuisena. Edellä mainittuja instituutioita ja sosiaalisia muotoja tarkastellaan erityisesti suhteessa koulutusjärjestelmän kehitykseen ja muuttuviin tehtäviin.

Suomessa westermarckilaiset antropologit ja sosiaalisesta kasvatuksesta kiinnostuneet kasvatustieteilijät Matti Koskenniemen johdolla olivat alan edelläkävijöitä. Empiirinen sosiologinen tutkimus alkoi 1950-luvulla nuorisotutkimuksena. Alan ensimmäinen oppikirja, Kalevi Kivistön ja Tapio Vahervan *Kasvatussosiologia* (1972) ilmestyi 1970-luvulla. Joensuun korkeakoulun kasvatussosiologian professuuri perustettiin 1980-luvun alussa. Siinä tehtävässä olen toiminut kahteen otteeseen. Toisen kotipesäni, Kansainvälisen sosiologiliiton (International Sociological Association) kasvatussosiologian tutkimuskomitean jäsenistä

laskelmieni mukaan noin 60 prosenttia työskenteli 2000-luvun alussa yhteiskuntatieteiden yksiköissä ja noin 40 prosenttia kasvatustieteiden yksiköissä. Työssäni olen kokenut, etten täysin kuulu ”meihin” sen enempää sosiologien kuin kasvatustieteilijöiden joukossakaan, mutta toisaalta ”merkittäviä muita” ja muita yhteistyökumppaneita on ainakin näin jälkikäteen tarkastellen riittänyt.

Elämää ei voi rajata tieteen oppimiseen ja tekemiseen. Siten olen myös irrotellut eli kuvannut tapahtumien tilanneyhteyksiä. Groucho Marxin ohella tässä suhteessa rohkaisevan esimerkin tarjoaa Paul Auster. Minut yllätti hänen lähes oppikirjamainen elämänhistoriallinen otteensa monissa hänen novelleissaan ja romaaneissaan. Hän myös antaa näytteitä elämäkertametodin opiskelustaan novellikokoelmassaan *Yksinäisyyden äärellä* (1982/2005, 125), joka ilmestyi suomeksi vasta vuonna 2005. Sen aiheena on isän ja pojan suhde, mutta näkökulmana elämä ja muisti. Austerin opetuksiin kuuluu seuraava: ”Muisti on tila, jossa jokin asia tapahtuu toisen kerran.”

Hän on siis omaelämäkerrallisen muistin tutkijoiden tavoin tietoinen muistin aktiivisuudesta. Muisti leikkii. Omaelämäkerrallisen muistin tutkijat katsovat, että persoonallisuuteemme kuuluu tietoisuus elämäkerrastamme. Se perustuu henkilökohtaiseen totuuteen. Otollisissa olosuhteissa elämäkerta kerrotaan tutkijalle. Esimerkiksi television viihdeohjelmien irtaviljoissa ei tätä ole ymmärretty, vaan esitetään omaelämäkerralliset haastattelut pääsääntöisesti valehteluna.

Elämäkerran muoto on kertomus eli narratiivi. Käsitykseni omaelämäkerrasta kertomuksena esitin Joensuun yliopiston ylioppilaskunnan tapahtumassa ”Yksi ilta – sata tarinaa” marraskuussa 2008 seuraavasti:

Ihmiselämän peruskysymyksiin kuuluu kysymys, miten ihminen rakentaa merkitystä elämälleen ja elämäntapahtumilleen. Eräs vastausehdotus on, että rakennamme merkitystä elämäämme tarinoiden ja kertomusten avulla. Jokainen ihminen on tarinan ja kertomuksen arvoinen.<sup>2</sup>

Groucho Marx (2009) on antanut elämäkerralleen nimen *Groucho ja minä*. Häntä mukaillen tämän kirjan nimi voisi olla ”Kasvatussosiologi ja minä”. Itseni ohella myös kohtaamistani ”merkittävistä muista” esittelen sekä oppiarvoin ja akateemisin tittelein vahvistetun ammatti-identiteetin että usein jotakin siitä henkilökohtaisesta identiteetistäkin. Lähdeviitteet ovat kasvatussosiologin tekemiä.



## II

### **Yhteiskunnallisen Korkeakoulun perintö: osallistuminen ja yhteiskunnan muutos**

Vuonna 1965 minut hyväksyttiin opiskelemaan Yhteiskunnallisen Korkeakouluun. Suoritin kuitenkin ensin asevelvollisuuteni ja aloitin Tampereen yliopiston opiskelijana seuraavana vuonna. Kaikkien opiskelijoiden tavoin kättelin rehtori Paavo Kolia. Uudesta Tampereen yliopistosta tuli alma materini. Helsingistä Tampereelle muuttanut korkeakoulu kohosi yliopistoksi ja laajeni muutaman seuraavan vuoden aikana opiskelijamäärältään peräti kuusinkertaiseksi. Miksi hakeuduin opiskelemaan Tampereen yliopistoon? Siihen vaikutti ymmärtääkseni sen ajan yhteiskunnallinen muutos. Teollistuminen, moraalinen maallistuminen ja muuttoliike eli sosiologien sitemmin ”suureksi muutoksi” ristimä aika kosketti nuorta ylioppilasta. Yhteiskunnalliset ja poliittiset asiat kiinnostivat minua monien tavoin. Keskustelua käytiin myös epävirallisesti yliopiston alakuppilassa, Domuksen civis-kellarissa, Tillikassa ja monessa muussa paikassa. Opiskelujeni loppuvaiheessa osallistuin myös Tasy:n eli akateemisen sosiaalidemokraattisen opis-

kelijajärjestön toimintaan. Minulla oli myös tunne, että haluan nurkakuntaiselta maaseudulta avarampaan ja vapaammalta tuntuvaan kaupunkiympäristöön. Nurmeksen kauppala jäi taakse, ja Tampereesta tuli asuinpaikkani vuosiksi.

Muuton ja muutoksen ohella, ja niihin liittyen, aika oli myös heräävän osallistumisen aikaa. Juhani, ”Roope” Manninen ja Liisa Manninen, myöhemmin Liimatainen, kuuluivat opiskelijaliikkeen johtajiin. Järjestimme luentolakon. Lisäksi sosiologian laitokselle perustettiin demokraattinen laitoshallinto, joka jatkoi toimintaansa senkin jälkeen kun yliopisto päätti toisenlaisista hallintosäännöksistä. Tämä tapahtui jo ennen Vanhan eli Vanhan ylioppilastalon valtausta Helsingissä 25. marraskuuta 1968.

Eivät yksin ylioppilaat kapinoineet demokraattisemman yliopiston puolesta, vaan myös esimerkiksi työelämässä etsittiin työntekijöiden osallistumismahdollisuuksien laajentamista. Sosiologian professoreista Paavo Koli toimi rehtorina eikä antanut opetusta, mutta toki hänen ajattelullaan oli vaikutusta nuorempien sosiologiin. Matti Parjanen (2009) katsoo, että Koli omaksui osallistuvan johtamisen ajatuksen kaukopartion johtajana sodan aikana. Kolin väitöskirja käsittelee aihetta. Valitettavasti traaginen itsemurha katkaisi hänen elämäntyönsä. Opiskelijana jäin siihen käsitykseen, että teon takana oli kasvain aivoissa. Vasta Matti Parjasen kirja varmisti minulle oikean taustan. Sodan traumaattisen painolastin. Seppo Randell ja Liisa Rantalaiho toimivat opettajinani. Randell johti myös valtioneuvoston asettamaa yritysdemokratiakomiteaa tukenaan Kolin assistenttinakin toiminut Parjanen. Minut rekrytoi tutkimukseen kuitenkin Yrjö Littunen.

### Yrjö Littusen opissa

Tein graduni työttömistä Pohjois-Karjalassa, ja mielijohhteesta tarjosin sitä Tampereen yliopiston tutkimuslaitoksen johtajan Yrjö Littusen luettavaksi. Tutkielmassani analysoin työttömien mielipiteitä ja asenteita

päättäjiä kohtaan ranki- tai statusapainoteorian avulla (Antikainen 1969). Tulokset osoittivat hypoteesini liian yksinkertaiseksi. Sen sijaan havaitsin, että monien tutkittavien mielipiteet viittasivat maaseudun puolueen eli vennamolaisuuden kannatukseen. Työttömyys ja ”unohdettuun kansanosaan” joutuminen eivät radikalisoi, vaan saavat etsimään apua populistisesta liikkeestä.<sup>3</sup>

Littunen palkkasi minut ”Valtionrautateiden organisaatio ja asenteet” -tutkimushankkeen tutkijaksi. Projektin toinen tutkija, hallintotieteitä opiskellut Kauko Mikkonen kertoi minulle myöhemmin erään tutkimuksen tilaajan edustajan, nimittäin VR:n hallintojohtajan, edellyttäneen, ettei sosiologia saa palkata tutkijaksi. Hän oli pahastunut Raimo Blomin väitöskirjasta *Luottamus oikeuslaitokseen* (1970), jossa osoitettiin että luottamus riippui yhteiskunnallisesta asemasta. Littunen ei neuvoa noudattanut, ja niin pääsin tekemään tätä työn sosiologista organisaatiotutkimusta. Tutkimus koski sellaisia organisaation toimintoja ja ominaispiirteitä kuten tavoitteenasettelua, tiedottamista ja päätöksentekoa. Niistä kysyttiin rautatieläisten käsityksiä ja mielipiteitä.



Yrjö Littunen työhuoneessaan 1960-luvulla. Taustalla laskeva lajittelija. Tampereen yliopiston arkisto/ Kuva: Pentti Forsman.

Keskeiseksi kokoavaksi tulokseksi on mieleeni jäänyt VR:n sijoittuminen osallistuvan ja hierarkkisen hallintomuodon välimaastoon neuvottelevaksi työorganisaatioksi. Osallistuvaan ja demokraattiseen työelämän malliin oli siis vielä matkaa. Littunen nosti esiin myös tuloksemme rautatielaitoksen yhteiskunnallisten palvelutavoitteiden ja liiketaloudellisten tuottavuustavoitteiden välisestä ristiriidasta ja sen kokemisesta henkilöstön eri portaissa (Allardt & Littunen 1972, 270–280). Ymmärtääkseni tutkimuksemme oli harvoja empiirisiä tutkimuksia tuon ajan työelämän organisaatioista erityisesti osallistumisen ja demokratian näkökulmasta.

Jatkoin rautatielaitoksen muutoksen tutkimusta lisensiaattitutkimuksessani (Antikainen 1972). Katsoin rautatielaitoksen muutoksen edustavan tuottavuustavoitteista muutosprosessia, jota yritystaloudessa kutsutaan rationalisoinniksi. Rationalisointi yhdentyi pyrkimykseksi liikelaitokseksi ja tapahtui paljolti henkilökuntasupistusten avulla. Lopputulokinnassa kiteytin tuloksiani päätelmään, jonka mukaan työntekijöiden kokemukset ovat sitä kielteisempiä mitä alistetumpi heidän asemansa on ja mitä epätasaisemmin valta on organisaatiossa jakaantunut.

Vuosien kuluessa olen havainnut, että tutkimusryhmämme havainnot rautatielaitoksesta näyttävät varsin samansuuntaisilta kuin myöhemmin monen muun julkishallinnollisen organisaation muutoksesta saadut kokemukset. Jopa yliopistoja parhaillaan kouraisevasta muutosaallosta näyttäisi nousevan samantapaisia kokemuksia. Toisaalta eräät tutkijat väittävät, että 1960- ja 1970-luvun osallistumiskeskustelusta ovat kyllä oppia ottaneet monet yksityiset yritykset.

”Valtionrautateiden organisaatio ja asenteet” -tutkimushanke sai yllättävän paljon aikaiseksi vuoden kuluessa. Tutkimuslaitoksen sarjassa julkaistun muhkean toimeksiantoraportin ohella julkaisimme artikkeleja ja Littunen myös oppikirjatekstiä. Silläkin tavoin hanke toimi hyvin, että esittelimme tuloksia sekä suullisesti että kirjoituksina ammattijärjestöjen lehdissä. Yki, kuten arvostamaamme tutkimuslaitoksen johtajaa kutsuimme, saattoi meidät myös *Yritystalous*-lehden

haastatteluun. Hän ohjasi työtämme lähinnä esimerkillään, mitään rajoituksia hän ei koskaan esittänyt.

VR:n työpsykologit tekivät tutkimuksestamme oman lyhennelmänsä ja arvionsa, joka kuulosti korvissamme hyvin myönteiseltä ja arvostavalta. Muutoinkin sekä rautateiden johdon että rautatieläisten suhtautuminen oli kiinnostunutta ja myönteistä kriittisistä tuloksistamme huolimatta.

Tutkimus oli positivistinen, eikä yhteiskuntateoreettista analyysia esitetty. Tuohon aikaan tilastollisten menetelmien käyttö oli varsin uutta, ja Antti Eskolan menetelmäkirjat kuluivat kaikkien käsissä. Emme Kaukon kanssa olleet siinä yhtä aktiivisia ja taitavia kuin esimerkiksi Uolevi Arosalo ja Veikko Pietilä. He ajoivat öisin itse omat tietokoneajonsa ja olivat nuorten tutkijain ihailun kohteena. Minä taas viihdyin reikäkortteineni tutkimuslaitoksen laskevan lajittelijan ääressä. Tätä kirjoittaessani havaitsin, että Tampereen yliopiston arkiston valokuvassa Yki istuu työpöytänsä ääressä laskeva lajittelija taustanaan. Kokemukseni mukaan suhtautumisemme tilastollisen analyysin tuloksiin oli kuitenkin järkevämpi kuin nykytutkijoiden. Luimme numeroita nimenomaan indikaattoreina emmekä esimerkiksi toistaneet niitä kirjoitetussa tekstissä. Toki vaikkapa Pierre Bourdieun suhtautuminen tilastolliseen analyysiin on vielä verrattomasti vapaampaa.

Oliko tällä tutkimuksella mitään yhteyttä kasvatussosiologiaan? Jälkikäteen olen oppinut, että itse asiassa eräät kasvatussosiologian käsitteet ja lähestymistavat ovat sovelluksia työnsosiologiasta. Piilopetussuunnitelma on johdettu työnsosiologian esittämästä epävirallisen organisaation käsitteestä. Yleisemminkin koulun organisaation tutkimus on saanut vaikutteita työnsosiologisesta organisaatiotutkimuksesta.

Toistakymmentä vuotta aiemmin Yhteiskunnallisen Korkeakoulun tutkimuslaitoksella tehty nuorison harrastuksia koskeva tutkimus, jonka tekivät Erik Allardt, Pentti Jartti, Faina Jyrkilä ja Yrjö Littunen (1958), on suoranaisesti suomalaisen kasvatuksen sosiologian uranuurtajia. Se on tietoisesti sosialisaatiotutkimus, jossa tarkastellaan harrastusten keskinäisiä yhteyksiä ja vaihtelua erilaisen sosiaalisen taustan ja sosiaa-

lisen roolin mukaan. Edelläkävijä tämä nuorisotutkimus oli myös siinä suhteessa, että se oli ensimmäinen valtakunnallinen satunnaisotantaan perustuva tutkimus. Yhdessä Rafael Helangon (1953) Turussa esitetyn urauuurtavan väitöskirjan kanssa se oli hälventämässä sitä käsitystä, että nuoret ja erityisesti nuorison vertaisryhmät olisivat yhteiskunnallinen ongelma. Helangon tutkimusta pidetään taas ensimmäisenä etnografisena nuorisotutkimuksena Euroopassa.

Sodan jälkeinen nuoriso osoittautui Yhteiskunnallisen Korkeakoulun tutkimusryhmän mukaan monin tavoin aktiiviseksi, liikunnassa ja lukemisessa jopa vanhempiaan aktiivisemmaksi. Lähes kaikki osallistumis- ja harrastusmuodot olivat riippuvaisia toisistaan, mikä johti tutkijat esittämään harrastusten kasautumisen hypoteesin. Siitä voitiin päätellä, että huonokin harrastus saattaa olla parempi ennuste nuorten aktiivisuuteen hyvissä harrastuksissa kuin eristyneisyys ja passiivisuus. (Ks. myös Allardt 1995, 83.)

Sen ajan sosiaalipsykologian mukaisesti sosialisatiota tarkasteltaessa sosiaalisen roolin käsite oli keskeinen ja sen yhdenmukaistava vaikutus vahva. Sama painotus oli vielä Annika Takalalla (1974). Myöhemmin roolin käsite on lähes kadonnut alan tutkimuksesta.

Kosti Huuhkan väitöskirja *Talonpoikaisnuorison koulutie* (1955) täydensi Yhteiskunnallisen Korkeakoulun panosta kasvatuksen sosiologiassa. Sen aineistona olivat myös viralliset tilastot. Sosiaalisen liikkuvuuden ja yhteiskunnan rakennemuutoksen kulkua analysoidaan ja osoitetaan talonpoikaisnuorison erityispiirteitä. Nämä nuoret, ja erityisesti varakkaiden talollisten lapset näkivät oppikoulun kansakoulua ja sen jälkeistä ammatillista koulutusta suositumpana sosiaalisen nousun väylänä.

Yrjö Littusen ansiosta olin siis vähäiseltä osaltani jatkamassa Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa käynnistynyttä osallistumisen ja kasautumisen tutkimusta. Kaukana ei ole myöskään sellainen ajatus, että osallistuminen ja osallisuus tai osattomuus on ollut kaiken tutkimukseni yhteinen nimittäjä. Sosiologiien ohella sain opinnoissani vaikutteita sosiaalipolitiikan opettajilta, joista ensimmäisenä on syytä mainita suvaitsevaa ja humaania ilmapiiriä luonut Armas Nieminen,

sosiaalipolitiikan professori ja vararehtori. Hän tarkasti työttömiä käsitelleen laudatur-tutkielmani ja olisi ollut valmis tukemaan apurahahakemustani amerikkalaiseen yliopistoon. Rohkeuteni ei hakemiseen kuitenkaan riittänyt. Opintolainat ja keho kielitaito olivat kieltäytymisen syynä.

## Urpo Harva ja Aulis Alanen

Sen enempää opiskelijana kuin tutkijanakaan minulla ei ollut tuohon aikaan yhteyksiä Tampereen yliopiston kasvatuksen tutkijoihin. Tutkimuslaitoksen johtokunnan jäsenen kansansivistysopin professorin Urpo Harvan tapasin ainakin yhdessä kokouksessa, mutta hänen tuotantoonsa tutustuin vasta vuosia myöhemmin. Harvan aristokraattinen olemus ja opiskelijajohtajien vanhakantaisiksi tuomitsemat mielipiteet peittivät sen, että hän oli ensimmäisenä kirjoittanut systemaattisen katsauksen kasvatussosiologiaan (Harva 1960). Mielipiteidensä ja Marxia luovasti käsitelleen kirjansa johdosta opiskelijat kutsuivat häntä Urho Harhaksi. Urpo Harva oli ansioitunut risteysalan pioneeri, jota myöhemmät tutkijapolvet ovat muistelleet kunnioittavasti ja lämpimästi. Tosin Harvan jyrkkää suhtautumista Seppo Toiviaisen musiikkisosiologisen väitöskirjan marxilais-leniniläiseen esipuheeseen koko tutkimusta leimaavana osana on esimerkiksi toinen esitarkastaja professori Olavi Borg ihmetellyt (Borg 2010, 249).

Aulis Alanen, Harvan oppilas ja seuraaja aikuiskasvatuksen professuurissa, jatkoi kasvatussosiologista tutkimusta empiirisissä tutkimuksissaan, esimerkiksi paronsilaisessa väitöskirjassaan *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta* (1969), sekä Yhteiskuntatieteiden käsikirjan artikkelissaan kasvatussosiologian tilasta. Hän toteaa muun muassa sen, että sosiaalinen kerrostuneisuus on kasvatusta tutkineiden sosiologien ehkä eniten käyttämä ja tärkeäksi osoittautunut muuttuja. Artikkelinsa hän päättää seuraavaan tulevaisuuden ennakkointiin:

Kun kasvatustutkimus niin Suomessa kuin muuallakin on varsinkin 1950-luvulta alkaen kokeillut sosiologisia viitekehyksiä ja menetelmiä ja kun sen piirissä on tutkijaryhmien käyttö yleistynyt, on todennäköistä, että pedagogien, psykologien, sosiologien ja antropologien yhteistyö kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vakiintuu. Samanaikaisesti sosiologia on yleisen teoriansa kehittämisessä entistä kiinnostuneempi oppimisilmiöistä ja kasvatuksesta sosiaalisena järjestelmänä. (Alanen 1963, 255.)

Aikuiskasvatuksen tutkijat ennakoivat ensimmäisinä Suomessa teidenvälisen kasvatuksen tutkimuksen nousua. 1980-luvun lopulla työskentelin Aulis Alasen työtoverina Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksella.



### III

## Koulutuspolitiikan myrskyssä: Yliopisto ja ympäristö -projekti

Kun projektini Tampereen yliopiston tutkimuslaitoksessa päättyi, eikä uutta hanketta ollut näköpiirissä, hain ensiksi tutkijaksi Eläketurvakeskukseen ja jo samana vuonna edelleen Helsingin kaupungin henkilöstökeskukseen. Kun näytin Yrjö Littuselle *Helsingin Sanomien* ilmoitusta tutkijan paikasta, hän siltä istumalta soitti Eläketurvakeskuksen edustajalle. Todennäköisesti hänen suosituksensa varmisti työnsaantini. Itse asiassa minulla syntyi kuva, että Eläketurvakeskuksen edustajat olisivat olleet valmiita hakemaan minut Tampereelta. Niin vaikuttava oli tuohon aikaan tunnetun professorin mielipide. Helsingin kaupungin palveluksesta etsin vaihtelevampaa työtehtävää. Molemmat työnantajat kertoivat arvostavansa Tampereen yliopiston käytännöllistä suuntautumista. Luulen, että mielikuva pohjautui opetusjaostoihin ja Paavo Kolin johdolla perustettuihin taloudellis-hallinnollisiin opintoihin. Sosiologinakin sain tuosta ennakkokäsityksestä nauttia, vaikka hyvä teoria oli luonnollisesti käytännöllisintä mitä tiesin. Sitten

olen ajatellut, että tämä työskentelyni sen ajan yliopiston ulkopuolella pelasti minut taistolaisuuden tartunnalta. Toki tunsin sitä kohtaan sympatiaa erityisesti liikkeen kulttuurisesti painottuneessa alkuvaiheessa. Taistolaiset sosiologit, jotka tuohon aikaan tuntuivat muodostavan nuorten sosiologiien enemmistön, puolestaan arvostelivat julkaisujani alusta alkaen ja jopa niitä virantäyttöjä, joissa olin hakijana mukana.

### Joensuun korkeakoulu, OECD:n maatutkinta ja uudet korkeakoulut

Vuonna 1972 hain ja tulin valituksi vastaperustetun Joensuun korkeakoulun lehtoriksi. Se oli paluu akateemiseen yhteisöön ja myös paluu kotiseudulle. Yhteiskuntatieteen lehtorina opetin kolmea oppiainetta: sosiologiaa, yhteiskuntapolitiikkaa ja yhteiskuntatiedettä. Sosiologian opetuksen mahdollisti se, että Tampereen yliopiston sosiologian professori Seppo Randell hyväksyi sen vastaavan yliopistonsa opetusta. Yhteiskuntapolitiikan opetuksen mahdollisti taas se, että Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan professori Leo Paukkunen hyväksyi sen vastaavan yliopistonsa opetusta. Molemmissa tapauksissa arvosanat tentittiin isäntäyliopistoon. Tämä oli sellaista luottamusta ja solidaarisuutta, jota kovasti arvostin. Yhteiskuntatiede oli opettajankoulutusta varten luotu uusi oppiaine, joka sisälsi kansantaloustieteen ja valtio-opin opintoja. Ehdotuksestani se ensimmäisen vuoden jälkeen lakkautettiin. Pidin sitä keinotekoisena, ja minua harmitti sosiologian sivuuttaminen yhteiskuntatieteenä.

Joensuun korkeakoulu otti vielä ensi askeliaan 70-luvun alussa. Korkeakoulun henkilökunta muodosti sen päättävän elimen, hallintokollegion. Se mahtui hyvin keskikokoiseen luentosaliin. Kaikki tunsivat toisensa ja suhde puheenjohtajana toimivaan rehtoriin ja vararehtoriin sekä sihteerinä toimivaan korkeakoulun sihteriin, sittemmin yliopiston hallintojohtajaan Matti Haloseen oli mutkaton.

Yhteiskuntatieteiden ensimmäisenä opettajana jouduin mukaan avoimen korkeakoulun perustamiseen. Avoimen korkeakoulun saaminen Suomeen oli rehtori Heikki Kirkisen ajamia ideoita. Hänen aloitteestaan silloinen korkeakoulun hallitus asetti työryhmän suunnittelemaan hanketta. Toimin sen puheenjohtajana ja joulukuussa 1972 asetettu työryhmä saikin ehdotuksen valmiiksi seuraavan vuoden toukokuussa. Korkeakoulu teki opetusministeriölle hakemuksen kokeilu- ja tutkimusprojektiksi, mutta ministeriö ei pitänyt hanketta ajankohtaisena.

Sattuma kuitenkin suosi Joensuun hanketta. Yleisradio, Aikuisopintojen tutkintotoimikunta ja yliopistojen sosiaalipolitiikan laitokset käynnistivät sosiaalipolitiikan avoimen yliopistollisen kurssin. Se oli niin suosittu, että kurssin kirjaakin myytiin 13 000 kappaletta, ja Pohjois-Karjalassakin yli 300 henkeä osallistui kurssille. Hoidin kurssin koordinointia Pohjois-Karjalassa ja kiersin kunnissa opettamassa. Ei opetusministeriö vaan kansa jaloillaan ratkaisi avoimen yliopiston toteuttamisen.

Suomen Kulttuurirahasto asetti toimikunnan Heikki Kirkisen johdolla. Toimikunnan ehdotuksessa vuodelta 1976 päädyttiin Pohjois-Karjalassa jo tuumattuun ja kokeiltuun organisaatioon, joka rakentui yliopistojen ja kansalaisopistojen yhteistyön varaan. Loppu onkin kirjoitettua historiaa eli esimerkiksi korkeakouluneuvoston sittemmin tekemän arvioinnin mukaan menestystarina.

Parin vuoden tiiviin, ellei suorastaan uuvuttavan, opettajakauden jälkeen minua pyydettiin tutkijaksi korkeakoulujen alueellisia vaikutuksia koskevaan tutkimushankkeeseen. Hankkeen puuhamies oli korkeakoulun aktiivinen rehtori Heikki Kirkinen ja rahoittaja opetusministeriö edustajanaan korkeakoulu- ja tiedeosaston päällikkö Mikko Niemi. Molempia opin arvostamaan.

Mikko Niemi oli analyyttinen ja aikaansaava hallintomies, samalla kun hän professuurissaan oli spermapankin perustaja. Jälkikäteen hänen miinustililleen on luettu byrokraattinen tutkinnonuudistus. Siinä hän oli ymmärtääkseni sosiaalidemokraattisten ministerien ja radikaalien asiantuntijoiden rakentamassa loukussa. Hänen ansionsa

muun muassa alueellisessa korkeakoulusuunnittelussa ovat paljolti unohtuneet.

Heikki Kirkinen oli intomielinen Karjalan ja karjalaisen identiteetin puolestapuhuja, humanisti ja sivistysyliopiston kannattaja. Tutkimushankkeen ohjausryhmän puheenjohtajana hän ei tyytynyt hallinnolliseen rooliin, vaan osallistui aktiivisesti koulutusta ja alueellista kehitystä koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun (mm. Kirkinen 1977).

Laajojen tilastollisten aineistojen käsittelyssä oli aloittelevassa korkeakoulussa aluksi vaikeuksia, mikä minut yllätti. Niistä kuitenkin selvittiin kun suunnittelija Matti Savolainen asettui puikkoihin ja pelasti minut uhkaavalta katastrofilta. Koodaajina toimivat nuoret ylioppilaat Perttu Vartiainen, Eero Elsinen ja Arto Sallinen. Perttu eteni myöhemmin yliopiston arvostetuksi rehtoriksi.

”Yliopisto ja ympäristö” -projektissa päädyin jakamaan tutkittavat korkeakoulujen alueelliset vaikutukset seuraavasti: taloudelliset kulu- tus- ja työllisyysvaikutukset, hallinnollinen ja poliittinen osallistuminen, opiskelijarekrytointiin ja tutkinnon suorittaneiden sijoittumiseen liittyvät vaikutukset, tutkimuksen suuntautuminen ja tutkimustiedon soveltaminen ja kulttuurivaikutukset. Näiden vaikutusten muotojen katsoin olevan luonteeltaan yliopiston ja ympäristön vuorovaikutusta aikansa yhteiskunnallisessa yhteydessä. Kiteytin suomalaista yhteiskuntaa koskevan kokonaistulkintani seuraavasti: ”Korkeakoulutus ja tieteellinen tutkimus ovat alueelliselta näkökannalta osa sitä sosiaalista infrastruktuuria, jota muutos agraariyhteiskunnasta teolliseksi yhteiskunnaksi tieteellis-teknisen kumouksen maailmassa edellyttää” (Antikainen 1979, I).

Lainaus kertoo myös marxilaisista vaikutteista. Empiirisen tutkimuksen asetelmassa ja tuloksissa oli keskeistä yliopistojen vaikutusalueiden muodostuminen opiskelijarekrytoinnissa ja työhön sijoittumisessa. Yhteenvedossani painotan korkeakoulujen paikkaa ympäristönsä uusintamisessa ja uudistamisessa eli reproduktiossa ja produktiossa teollisen ja osin jälkiteollisen yhteiskunnan suuntaisesti. Maanviljelijöiden lapset, ja Huuhkan väitöskirjan mukaisesti tilakoon

mukaan valikoidusti suurten tilojen kasvatit, olivat opiskelijakunnissa yliedustettuja. Korkeakoulut vaikuttivat passiivisesti pelkällä olemassaolollaan ja aktiivisesti toiminnallaan. Yhteydet ympäristöön olivat arvioni mukaan kuitenkin muissa kuin koulutustehtävään liittyvissä tiedon jakelun muodoissa vähäiset.

Kun tutkimusraporttituotokseni karttui, havahduin siihen, että tästä kokonaisuudesta voi muodostua myös väitöskirja. Korkeakouluja oli vuosikymmenten kuluessa perustettu eri osiin maata, mutta niiden vaikutuksia alueellaan ei juuri ollut tutkittu. Aihe oli uusi ja tiedon tarve ilmeinen. Lehtoraatissani opetin yhteiskuntapolitiikka cum laude -tasolla, mutta sosiologiaa vain approbatur-arvosanaa varten. Siten valitsin Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen opiskelupaikakseni. Väitöskirja muodostui tutkimusraporttinipusta ja niiden yhteenvedosta (Antikainen 1976). Sattumalta se oli samalla yhteiskuntapolitiikan ensimmäinen väitös Jyväskylässä ja koko maassa.

Väittely ei tapahtunut ilman hankaluuksia. Vaasan kauppakorkeakoulun edustajat olivat ilmaisseet opetusministeriölle tyytymättömyytensä siitä, että korkeakoulujen alueellisia vaikutuksia tutkittiin vain Joensuun korkeakoulussa. Kun ministeriö ei taipunut muuttamaan rahoitustaan, julkaisi Vaasan kauppakorkeakoulun tiedotuslehti tutkimustani koskevan arvostelun.

Itse väitöstilaisuudessa otin turhan vakavasti yliopiston ohjeen siitä, ettei painovirheitä tule käsitellä, vaan tulee tyytyä painovirheluettelon toimittamiseen tiedekuntaan ennen väitöstä. Näin olin tehnyt ja siksi en vastannut vastaväittäjäni sosiologian professori Marjatta Marinin ja kasvatustieteen tuoreen professorin Jukka Lehtisen sellaiseen kritiikkiin, joka perustui korjaamaani painovirheeseen. Virheenä pidän myös sitä, että yhteyteni Jyväskylään oli hyvin rajoittunut ja vähäinen. Ei väittelemään pidä matkustaa ikään kuin päivän kestäväälle turistimatkalle. Leo Paukkusen rauhallisessa ohjauksessa väitöskirjani tuli kuitenkin hyväksytyksi arvosanalla non sine laude approbatur eli suomeksi ei ilman kiitosta hyväksytty.

Väitöksen jälkeen jatkoin ”Yliopisto ja ympäristö” -projektin aineistojen analyysia. Esittelin projektin tuloksia Pariisissa OECD:n



Väitökseni Jyväskylän yliopistossa joulukuussa 1976. Vasemmalta Jukka Leh-  
tinen, kustos Leo Paukkunen, Marjatta Marin ja väittelijä.

seminaarissa ja samalla keräsin tietoa muiden jäsenmaiden tilanteesta (Antikainen 1978). Väitöskirjaa kypsempi loppuraportti, sen englanninkielinen versio Kyösti Julkusen kääntämänä ja ensimmäinen kansainvälisessä tieteellisessä aikakauskirjassa julkaistu artikkelini valmistuivat (Antikainen 1979, 1980, 1981). Loppuraportin englanninkieliseen otsikkoon *Regional University* yritin kiteyttää tutkimukseni tietyn dialektiikan, mutten ole vakuuttunut siitä että monetkaan lukijat ovat sen tavoittaneet. Kyösti ja Marja-Liisa Julkusen avusta sain nauttia usein myöhemminkin.

Kansainvälistä kiitosta sain OECD:n ensimmäisen Suomen maa-  
tutkinnan tekijöiltä. He toteavat alaviitteessään, että loppuraporttini on erinomainen keskustelu alueellisesta yliopistosta ja sen vaikeuksista (OECD 1982, 63). OECD:n tutkijaryhmää johti brittiläisen koulu-  
tussosiologian grand old man professori, Sir A.H. Halsey Oxfordin  
yliopistosta. Muutoinkin ryhmä oli hyvin oppinut, ja sen raportista tuli muutaman vuoden unohduksen jälkeen suoranainen suomalaisen

koulutuspolitiikan esityslista kahdeksi vuosikymmeneksi, kuten Simo Juva (2003) on todennut.

OECD:n tutkijaryhmä vieraili myös Joensuussa. Raportissa kerrotaan, miten he yllättyivät hotellissaan pidetyistä sambakarnevaaleista keskellä Suomen kylmää huhtikuuta. Samban sykkeen lisäksi kokemukseksi muodostui lounas, itse asiassa päivällinen jos minun sallitaan mukana olleena korjata, toisessa päässä hotellia. Siellä yliopiston rehtori lauloi vierailleen karjalaisia balladeja, ja päivällinen päätettiin yhteisesti laulettuun *Gaudeamus Igituriin*. Halseylla oli kuitenkin myös pulmia opetusministeriön kanssa. Raportissa kerrotaan ryhmän vierailusta kouluun Kuusamossa lähellä Venäjän rajaa. Luokan seinällä olevassa kartassa maailma päättyy Venäjän rajaan, jota seuraa pelkkää valkeaa ja tyhjää kuten oli käytäntö vanhoissa koulukartoissa. Ilmeisesti osin sen innoittamana Halsey kirjoitti raportin käsikirjoitukseen julkaistua pidemmän kuvauksen pienestä Suomesta suuren karhun naapurissa. Sen opetusministeriö onnistui kuitenkin karsimaan julkaistusta versiosta. Esimerkiksi kollegallani kasvatustieteen professori Risto Rinteellä on tapana sanoa, että Suomi on ollut OECD:n mallioppilas. Tässä tapauksessa Neuvostoliiton pelko oli mallioppilaan roolia vahvempi.

Pariisin seminaarissa tapasin Uppsalan yliopiston kasvatustieteen professorin Urban Dahllöfin, joka nimestään huolimatta, ja siitä leikkiä laskien, oli hyvin kiinnostunut Suomen alueellisesti hajautetusta korkeakoululaitoksesta. Hänen johtamaansa kansainväliseen yhteistyöhön osallistuimme yhdessä Ari Jolkkosen kanssa (Dahllöf & Selander 1994). Dahllöf toimi myöhemmin Itä-Suomen yliopistojen ja korkeakoulujen toimintaa arvioivan tutkijaryhmän jäsenenä. Yhdessä antropologivaimonsa Tordisin kanssa he olivat vilpittömän kiinnostuneita suomalaisesta yhteiskunnasta ja kulttuurista. Urban oli ensimmäinen tapaamani ulkomainen alani edustaja, joka osoitti tällaista kiinnostusta.

”Yliopisto ja ympäristö” -projektissa työskenteli myös taloudellisia vaikutuksia tutkinut tutkija, mutta hänen tutkimusraporttinsa jäi projektin sisäiseksi. Sen sijaan 1990-luvun alussa minuun otti yhteyttä hollantilainen tutkija Raymond Florax (1992), joka oli väi-

tellyt aihepiiristä Twenten yliopistossa. Hän kutsui minut puhumaan yliopistonsa järjestämään kansainväliseen seminaariin, mutta onnistuin saamaan tilalleni asiaa paremmin tuntevan taloustieteilijän, rehtori Kyösti Pulliaisen.

Uralleni merkittävän uudelleenarvioinnin työstäni tekivät Erik Allardt ja Yrjö Littunen, jotka toimivat asiantuntijoina täytettäessä Joensuun korkeakoulun kasvatussociologian professuuria vuonna 1981. Sitä ennen jouduin tutustumaan korkeakoulusuunnittelun miinakenttään.

### Opetusministeriön toimikuntia

Korkeakoululaitoksen alueellisen laajentamisen toimikunta asetettiin koordinoimaan Lapin, Mikkelin ja Seinäjoen korkeakouluhankkeita (KM 1976). Puheenjohtajana toimi Mikko Niemi ja jäseniin kuuluivat myös kyseisiä hankkeita suunnittelevien toimikuntien puheenjohtajat maaherra Asko Oinas ja professorit Pertti Kettunen ja Seppo Randell. Tällä oli vaikutuksensa toimikunnan suosituksiin. Meillä ei ollut rohkeutta suoranaisesti torpata esitettyjä suunnitelmia, mutta asetimme ne kyllä järjestykseen, jonka mukaan Lapin korkeakoulun suunnitelma oli omaa luokkaansa. Sehän sitten ainoana toteutuikin, ja Mikkeliin luotiin kauppatieteiden opetusta ja Seinäjoelle sosiaalitieteiden opetusta Helsingin kauppakorkeakoulun ja Tampereen yliopiston alaisuudessa. Toimikunnan jäseniin kuului Suomen Ylioppilaskuntien Liittoa edustanut hiljainen ja harkitseva ylioppilas Jorma Ollila. Toimikunnan jäsenyyden lisäksi toimin myös osa-aikaisena sihteerinä tehopakkausseksi osoittautuneen Marita Savolan ohella. Marita toimi myöhemmin opetusministeriön aikuiskoulutusyksikön arvostettuna johtajana.

Korkeakoululaitoksen alueellisen laajentamisen toimikunta pohti korkeakoulutuksen suunnittelua yleisemminkin kuin vain yksittäisten korkeakouluhankkeiden osalta. Se katsoi, että tasa-arvoiset mahdollisuudet edellyttävät alueellisesti kattavaa korkeakouluverkkoa, mutta



lääni on aivan liian pieni yksikkö tarkasteluun. Sen sijaan valtakunnan osat olisivat perustellumpia yksiköitä. Tässä suhteessa voitiin viitata Ruotsin esimerkkiin. Siellä oli muodostettu korkeakoulutusalueet suunnittelun ja korkeakoulujen yhteistyön välineiksi.

Toisena tulevaisuuden vaihtoehtona tuotiin esiin erilaiset korkeakoulumallit kuten aluekorkeakoulu Norjassa ja yhtenäiskorkeakoulu tai ammattikorkeakoulu Saksassa ja Englannissa. Lienee ollut ensimmäinen kerta kun opetusministeriön toimikunta viittasi sittemmin toteutuneeseen ammattikorkeakouluun. Käsitykseni mukaan Mikko Niemi ei kuitenkaan ollut ammattikorkeakoulun kannattajia. Lääketieteen professorina hän lienee ajatellut pikemmin niin, että yliopistoilla voisi olla ammattikorkeakoulumaisia piirteitä.

Itä-Suomen korkeakoulutoimikunta oli seuraava opinpaikkani (KM 1979). Toimin toimikunnan sihteerinä Marita Savolan rinnalla kunnes puheenjohtaja Pertti Kettunen erotti minut tehtävästä. Syynä oli se, että keskusteluissa selvisi, että tunsin suuria epäilyksiä Mikkelin kauppakorkeakoulun perustamista kohtaan. Mielipiteineni en ollut yksin sillä muun muassa, öljykriisi oli vaikuttanut käsityksiin niin sanottujen maakuntakorkeakoulujen järkevyydestä. Jatkoin kuitenkin opetusministeriön nimittämänä toimikunnan jäsenenä. Nimityksessä näin Mikko Niemen käden jäljen. Toimikuntaa voi pitää samalla korkeakoulutusalueiden perustamisen testinä. Testin tulos oli kielteinen. Työskentely oli ennätyksellisen erimielistä ja tuottikin nipun eriäviä mielipiteitä. Riitapukareina kunnostautuivat Kuopion korkeakoulun etuja ajanut professori Osmo Hänninen ja Joensuun korkeakoulua yhtä järkkymättömästi puolustanut Heikki Kirkinen.

Metsätieteen opetuksen mahdollista siirtoa varten asetetun työryhmän mietintö ilmestyi onneksi jo ennen Itä-Suomen korkeakoulutoimikuntaa (KM 1978). Korkeakouluneuvos Seppo Kiiskinen johti tätä toimikuntaa, ja suuren työn siinä teki professori Jorma Tahvanainen, joka sittemmin toimi myös Joensuun korkeakoulun vararehtorina. Työryhmän työ oli varsin teknistä, mutta ratkaiseva kysymys oli periaatteellisempi. Vasta työryhmän viimeisessä kokouksessa tuli esiin ajatus siitä, että metsätieteellisen opetuksen kokonaissiirron sijaan

olisikin järkevä perustaa toinen metsätieteellinen yksikkö Joensuuhun. Ainakin minulle ajatuksen toi esiin Mikko Niemi keskustelussa ennen kokousta. Se avasi lukkiutuneen asetelman.

Yksityiskohtaisemmin näitä toimikuntia ja työryhmiä käsitellään Arto Nevalan (2009) Joensuun yliopiston historiassa. Se on koulutuspolitiikkaan painottunut ja erityisesti hallinnollisia asiakirjoja aineistonaan käyttävä sujuvasti kirjoitettu teos.

”Yliopisto ja ympäristö” -projekti saattoi minut siis tutustumaan korkeakoulusuunnittelun käytäntöön. Pidin lukuisia esitelmää ja puheita aihepiiristä mitä erilaisimmissa tilaisuuksissa. Eikä tämä riittänyt. Aika oli politisoitunutta aikaa myös yliopistomaailmassa. Joensuussa sosialidemokraattisesti ajattelevat koulutusalan aktiivit perustivat yhteisen nimimerkin, jolla vuoroperään kirjoittelimme kolumneja *Pohjois-Karjala* -lehteen.

Eero Solalan ehdotuksesta nimimerkiksi valittiin Turunen. Solala toimi lääninkouluneuvoksena ja oli aktiivisin tutkimuksesta ja kehitystyöstä kiinnostunut virkamies, jonka olen vuosien varrella tavannut. Aikaansaava ideanikkari. Eero ja hänen seuraajansa Esa Rättyä pitivät yhteyttä sosialidemokraattiseen koulutusväkeen, mutta heidän oma poliittinen osallistumisensa oli hallittua ja rajoitettua. Turunen oli Pohjois-Karjalan yleisin sukunimi. Ahkerimpia Turusia, Kyösti Julkunen, on julkaissut pakinoitaan myös kirjasena (Turunen 2004).

Poliittinen osallistuminen oli 1960- ja 1970-luvulla ajan hengen mukaista. Esimerkiksi Joensuun korkeakoulussa sekä kansandemokraattien ja kommunistien että keskustalaisten aktiivisuus oli selvästi sosiaalidemokraatteja korkeampaa.<sup>4</sup> Kansalaisena ja yhteiskuntatutkijana minua puhutteli myös Erik Allardtin perustelu omalle poliittiselle osallistumiselleen. Erik viittasi vanhaan suomalaisen sanontaan, jonka mukaan ”pimeässä kaikki kissat ovat harmaita”. Tutkijan oli siis hyvä tutustua omakohtaisesti kansalaisyhteiskunnan toimintaan.

Esko Rieppula käytti projektin julkaisuja Lapin yliopiston suunnitelmassa. Tosin Esko Rieppulan myöhemmin julkaisemat päiväkirjamerkinnät kertovat epävirallisten kontaktien ja keskustelujen virallista ja näkyvää suunnittelua suuremmasta merkityksestä.

Eila Linna (2001) väitteli Lapin yliopiston alueellisista vaikutuksista. Hänen tutkimuksensa perustui sidosryhmien edustajien ja yliopiston avainhenkilöiden haastatteluihin. Mielestäni Lapin yliopistossa tehty yhteiskuntatieteellinen tutkimus on ollut Lapin ja suomalaisen yhteiskunnan kannalta kiinnostavaa ja käyttökelpoista. Virallisissa tutkimuksen arvioinneissa se on paradoksaalisesti kärsinyt julkaisukanaviensa kotimaisuudesta ja lappilaisuudesta.

## IV

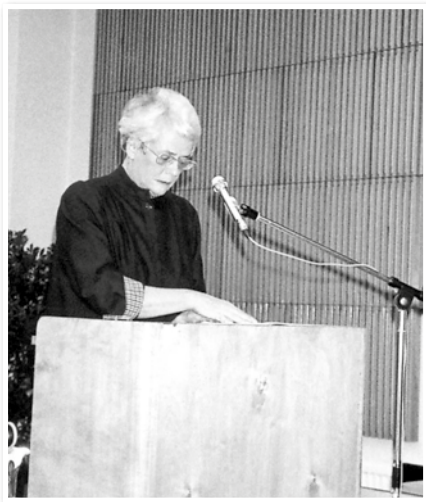
### Kasvatustieteen ja sosiologian välissä

Vuonna 1980 tulin 35-vuotiaana nimitetyksi kasvatussosiologian professoriksi. Joensuun korkeakoulun professuuri oli maan ensimmäinen alan professuuri. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa oli alan lehtoraatti ja sen haltija Kalevi Kivistö oli yhdessä Tapio Vahervan (1972) kanssa julkaissut alan oppikirjan. Kivistö oli taustaltaan sosiologi ja Vaherva kasvatustieteilijä.

Sosiologiassa kasvatussosiologia on yksi yhteiskunnan institutio-naalista jakoa vastaava osa-alue. Kasvatustieteessä kasvatussosiologia liittyi keskusteluun ja kamppailuun kasvatustieteen luonteesta. Toisessa leirissä olivat yhden yhtenäisen kasvatustieteen, pedagogiikan ja didaktiikan, puoltajat. Toisen leirin muodostivat monitieteisen tai tieteidenvälisen kasvatuksen tutkimuksen puolestapuhujat. Heidän mukaansa kasvatuksen tutkimus jakaantui pohjatieteidensä mukaisesti kasvatustieteen filosofiaan, kasvatushistoriaan, kasvatustieteiden psykologiaan ja kasvatussosiologiaan.

## Annika Takala, Matti Koskenniemi ja oppikirjat

Monitieteistä suuntausta edusti Annika Takalan johdolla kirjoittamamme oppikirja *Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen*, jonka toimitimme yhdessä Pirjo Nuutisen kanssa (Antikainen & Nuutinen 1982). Siinä kasvatusta tarkasteltiin kasvavan ihmisen ja kulttuurin merkityksellisten alueiden vuorovaikutuksena lähinnä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kasvatusprosesseja koskevan tiedon ohella historian professori Antero Heikkinen tarkastelee Suomen koulutusjärjestelmän historiaa, minä koulutusta ja koulutusjärjestelmää Suomessa instituutiona ja Jyrki Hilpelä filosofina kasvatuksen ja kasvatustieteen merkityssisältöä. Perinteisempää sisältöä edustivat Jaakko Salmisen luvut didaktiikasta ja erityiskasvatuksesta, Taru Eskelisen koulun sosiaalipsykologiasta ja Annikan ja Pirjon psykologisen tiedon käytöstä kasvatusongelmien tarkastelussa. Kirjasta otettiin peräti viisi painosta. Se teki tehtävänsä kasvatuksen tutkimuksen suuntauksen monipuolistajana, vaikka ilmeisesti ainoatakaan kirja-arvostelua ei siitä alan lehdissä julkaistu. Katson kirjan taitavan suuntautumisen sekä teorian että suomalaisen käytännön pohdintoihin Annika Takalan ansioksi.



Monitieteinen ja kohti tieteidenvälisyyttä etenevä kasvatuksen tutkimus oli tavoiteltavaa myös, ja erityisesti, siitä syystä, että korkeakouluihin oli perustettu laajat kasvatustieteen osastot tai tiedekunnat ja myös luokanopettajakoulutus johti maisteritutkintoon. Tarvit-

Annika Takala pitämässä jäähyväisluentoaan Joensuun yliopistossa vuonna 1984. Joensuun yliopiston arkisto.



Annika Takala jäähyväistilaisuudessaan vuonna 1984. Rehtori Kyösti Pulliainen onnittelee, vasemmalla Martti Takala. Joensuun yliopiston arkisto.

tiin laajaa kasvatuksen tutkimusta ja yhteistyötä muiden alojen ja tiedekuntien kanssa.

*Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen* -kirjan teossa syntynyt yhteistyö ohjasi minut tutkimaan koulutusjärjestelmää sosiaalisena järjestelmänä ja instituutiona. Siinä kasvatustiede näytti kipeimmin odottavan sosiologian apua. Samaan aikaan kiinnostuin tulevaisuuden tutkimuksesta. Siten oli luontevaa yhdistää koulutusjärjestelmän nykytilan analyysi koulutuksen tulevaisuuden vaihtoehtojen pohdintaan.

Koulutusjärjestelmän tilan ja tulevaisuuden tarkastelulla oli todella kysyntää. Havaitsen, että kirjani *Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka* (1986) lähes jokainen luku perustui alustuksiini vuosina 1979–1985 muun muassa kasvatustieteen päivillä, sosiologipäivillä, koulutustutkimuksen päivillä, koulutussuunnittelun neuvottelukunnan seminaarissa, säästöpankkipäivillä. Kollegani kasvatustieteessä sekä laajempi asiantuntijain ja asianharrastajain joukko oli kiinnostunut kasvatussosiologisesta koulutuspolitiikan analyysistä. Kirjoituksissani referoin varsin paljon klassikoita kuten Emile Durkheimia ja Karl Mannheimia, pohjoismaisen koulutustutkimuksen grand old mania

Torsten Husénia, niin sanotun uuden kasvatussociologian pioneeria Michael Youngia sekä tulevaisuuden tutkijoita kuten Johan Galtungia ja *Suunnitelma Eurooppa 2000*:n kirjoittajia, joista Barry Hakeen tutustuin myöhemmin aikuiskasvatuksen tutkijain piirissä.

Koulutusjärjestelmän jäsenen koulutuksen yhteiskunnallisten edellytysten, koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien, koulutusraken- teiden ja organisaation sekä koulutusprosessien muodostamana kokonaisuutena. Jäsennyksen heikkoutena oli sen funktionalistisuus. Minua lohdutti kuitenkin eräiden ulkomaisten kollegoiden toteamukset, että suomalainen yhteiskuntahan näyttää toimivalta (functional).

Suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen tulevaisuutta koskeneet tarkasteluni olivat näin jälkikäteen arvioituina pikemmin keskusteleuvia ja näkökulmia avaavia kuin syvällisiä analyyseja. Skenaarioissani ja pohdinnoissani paljastui optimistinen suhtautumiseni koulutuksen hallinnon hajauttamiseen. Toteutuneena hajautus ei ollutkaan merkitykseltään niin myönteinen kuin odotin. Monet kunnat eivät olleet lainkaan kiinnostuneita koulutuksesta muutoin kuin taloudellisena kysymyksenä. Hajautus sai kuitenkin opettajat tutustumaan virallisiin opetussuunnitelmiin ja ottamaan enemmän vastuuta koulutyöstä.

Koulutusjärjestelmän ohella ja sen takana oli kysymys sosiologiasta kasvatuksen käsitteestä. Siihen antoi vastauksen jo Durkheim (1956, 71), jolle kasvatusta oli uuden sukupolven sosiaalistamista ja koulutuskin suunniteltua sosialisatiota. Kirjassani *Johdatus kasvatussociologiaan* ja myöhemmissä oppikirjoissani jäsenen kasvatuksen käsitteen kolmitasoisena (Antikainen 1986, 10–12; 1993; 1998a). Laajin antropologinen määritelmä liittyy kasvatukseen ihmislaajan kehitykseen eli Jyrki Hilpelän (1982) sanoin ”ihmisen ihmistymiseen”, kehitykseen jota ajoittain epäilemme. Suppein psykologinen määritelmä näkee kasvatuksen kasvattajan ja kasvatettavan, tyypillisesti kahden henkilön, vuorovaikutuksena, jolla pyritään ohjaamaan kasvatettavan persoonallisuuden kehitystä haluttuihin tavoitteisiin. Kasvatuksen sosiologinen määritelmä sijoittuu laajimman ja suppeimman määritelmän väliin. Kasvatusta on sosiaalistumista siihen yhteiskuntaan, yhteisöön ja ryhmään, jossa ihminen elää. Kasvattajina toimivat vä-

lillisesti myös sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet ja käytännöt. Durkheimilaisen vallitsevaan yhteiskuntaan mukautumisen rinnalle Annika Takalan (1974; 17) määritelmä toi muutoksen ja siihen tarvittavien valmiuksien kehittymisen: ”Sosialisaatio on se sukupolvien välinen vuorovaikutustapahtuma, jonka tuloksena uusi sukupolvi valmistuu toimimaan yhteiskunnan eri tehtävissä ja kehittämään niitä edelleen sekä tulee osalliseksi yhteisön kulttuurista ja kykeneväksi kehittämään sitä edelleen.” *Johdatus kasvatussosiologiaan* -kirjani esipuheessa totesin, että tähän saakka suomalainen kasvatussosiologian yleisesitys on puuttunut.

Kasvatussosiologian oppikirjani alkoivat historiallisen ja muun muassa kasvatuksen määritelmän sisältävän johdannon jälkeen klassikkojen tarkastelulla. Emile Durkheim sosialisaation, moraalin ja yhteiskunnallisen työnjaon tutkijana oli itseoikeutettu kasvatussosiologian perustaja. Max Weber ei suoranaisesti juurikaan kirjoittanut kasvatuksesta ja koulutuksesta ellei oteta huomioon hänen tutkimustaan runouden osaamisen merkityksestä kiinalaisille byrokraateille keisariaikana. Yleisemmin hänen vaikutuksensa alan tutkimukseen on ollut huomattava ja kasvaa yhä.<sup>5</sup> Karl Marxin ideologikritiikki ja taloustieteen kritiikki kvalifikaatioiden urauurtavine tarkasteluihin ovat myös vaikuttaneet syvästi kasvatussosiologian kehitykseen. Varsinaisiin alan pioneereihin sisällytin Durkheimin ohella Florian Znanieckin, Willard Wallerin ja Karl Mannheimin. Heidän ajatuksiinsa jokaisen alaa opiskelevan oli mielestäni syytä perehtyä.

Suomalaisen kasvatussosiologian ohuutta ja katkonaisuutta yritin käsitellä aloittamalla Edvard Westermarckista ja westermarckilaisista, joiden merkityksestä ainakin Kirsti Suolinna on meitä muistuttanut. Sitä voi pitää kiistanalaisena aloituksena, mutta Westermarckin löydökset avioliiton alkuperästä ja lasten kasvatuksen merkityksestä ansaitsivat mielestäni viittauksen huolimatta niiden antropologisuudesta. Matti Koskenniemeen, Annika Takalaan ja muihin suomalaisiin pioneereihin viittaan jatkuvasti tässäkin kirjassani.

Tutkimuksen nykytilaa kuvasin oppikirjoissani ”monien kasvatussosiologioiden” aikana, ja perusilmiöinä ja käsitteinä saivat toimia



sosialisaatio, elämänkulku, identiteetti ja minä. Yhteiskunnan ja kasvatuksen muutos jäsenyi David Riesmanin (1961/1950) esittämän sosialisaatiomallien historiallinen tyypittely mukaan perinteen ohjaamaan sosiaaliluonteeseen, sisältäpäin ohjautuvaan eli varhaissozialisaation ohjaamaan sosiaaliluonteeseen ja ulkoapäin ohjautuvaan sosiaaliluonteeseen. Sosiaaliluonteen sijaan on 1960-luvulta alkaen puhuttu identiteetistä. Perheen ohella myös nuorison vertaisryhmät, monikulttuurisuus ja rasismi, koulu ja opiskelu sekä työelämän kvalifikaatiot olivat erittelyn kohteina. Kun ensimmäinen oppikirjani vuodelta 1986 päättyikin katsaukseen sosialisaatioinstituutioiden tilasta, niin uusimmassa yksin kirjoittamassani oppikirjassa vuodelta 1998 otsikoin päätösluvun ”Kohti ’oppimisyhteiskunnan’ suomalaista mallia?”. Luku päättyi seuraavaan tukevaisuuden pohdintaan:

Edellä esitetty analyysi on elinikäisen oppimisen mahdollisuuden kontingenttia tarkastelua. Sen perusteella elinikäinen oppiminen ja siltä osin oppimisyhteiskunta näyttävät siis mahdollisilta. Kulttuurisesti elinikäinen oppiminen on elämänpoliittinen mahdollisuus, poliittisesti se on yhä pikemmin retoriikkaa kuin todellisuutta. Sen pidemmälle menevää johtopäätöstä ei esitetystä ole syytä tehdä. Samalla on hyvä muistaa, että myös oppimisyhteiskunnassa on sosiaalista valikointia. Se voi olla luokkayhteiskunta. Joka tapauksessa se on epävarmuuden ja riskien yhteiskunta. (Antikainen 1998, 230.)

Halusin olla samaistamatta kasvatussociologiaa koulutussociologiaan. Viimeistään Risto Rinteen ja Leena Kosken kanssa kirjoitetussa oppikirjassa jouduin tästä kannasta tinkimään (Antikainen, Rinne & Koski 2000). Kasvatussociologia on supistunut koulutussociologiaksi sociologian eriytyvän kehityksen myötä, jossa perhesociologia, lapsuuden sociologia, nuorisosociologia ja elämänkulun sociologia ovat muodostuneet omiksi aloikseen. Tällainen kehitys on yhteistä kaikille kypsille tieteen- ja tutkimusaloille, ja vaikka se sisältää pirstoutumisen riskin, ei sen välttämättä tarvitse merkitä supistuneen tutkimuskohteen kapea-alaisempaa tarkastelua (Antikainen 2009, 128).



Leena Kosken väitös Joensuun yliopistossa vuonna 1993. Vastaväittäjät Tuula Gordon ja Antti Eskola keskellä. Joensuun yliopiston arkisto.

Yksin kirjoittamistani oppikirjoista *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta* (1998a) oli elävin. Käytin siinä klassikkojen tai merkittävien tutkijoiden lainauksia painottamassa avainkohtia ja tekemiäni amerikkalaisten tutkijoiden haastatteluja ekskursioina. Siten James Coleman, Dale Dannefer ja taloustieteilijä Henry Levin kertoivat tutkimuksistaan ja näkemyksistään. Se saattoi olla aikaansa edellä.

Varhaisena esimerkkinä avarasta koulussa tapahtuvasta sosialisointitutkimuksesta voidaan poimia professori Matti Koskenniemen tutkimustyö 1930-luvulta alkaen. Siihen olen perehtynyt myös kirjeenvaihtomme ja haastattelun avulla vuosina 1983–1989. Koskenniemi päätyi tutkimustyönsä ja kokemustensa perusteella painottamaan sosiaalista kasvatusopetuksen ja koulukasvatuksen perustana.

Koskenniemen (1936) väitöskirja *Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse* käsitteli luokkayhteisön muodostumista. Siinä käytettiin

sosiometristä menetelmää oppilaiden vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita tutkittaessa, mikä oli uutta. Koskenniemi ei kertomansa mukaan tuntenut menetelmän kehittäjänä pidetyn J.L. Morenon teosta *Who Shall Survive?* (1934). Kun hän sittemmin aloitti kirjeenvaihdon Morenon kanssa, se loppui lyhyeen. Moreno tarjosi Koskenniemelle osallistumista hänen sosioterapeuttiselle kurssilleen, ”vieläpä alennuksella”. *Sociometry* -lehden tilauksenkin Koskenniemi kertoo muutaman vuoden jälkeen lopettaneensa. Hän piti Morenon ajatusrakennelmia mekaanisina. *Koululuokan pienoisyhteiskunta* (1944) perustuu informantteina toimineiden opettajien, ”opettajayhtymän”, keräämään aineistoon. Teoksen nimi kuulostaa durkheimilaiselta, mutta dokumenttien ja minulle lähettämänsä aineiston mukaan Koskenniemi sai vaikutteita Wienin psykologisen instituutin tutkijoilta, erityisesti Karl Reiningerilta.

Koskenniemen tulosten mukaan opettajakeskeisimmissä luokisakin syntyy oppilaiden keskinäinen arvojärjestys, toveruussuhteiden verkko ja tietyt sosiaaliset tyytit kuten ”johtajat”, ”myötäilijät” ja ”syrjässäolijat”. Koululuokka on samalla organisaatio ja yhteisö, jolla on oma eetoksensa.

Matti Koskenniemen kokemukset kertyivät sekä kotimaasta että ulkomailta. Erityisen merkittäväksi muodostui kirjeenvaihto reformipedagogiikan edustajan Peter Petersenin kanssa ja tutustuminen hänen kuuluisaan Jenan kouluunsa vuonna 1939. Petersenin didaktisen idean siirtäminen uuteen yhteyteen edellytti kuitenkin monipuolista kotimaista kokemusta sodan aikaista itäkarjalaista opettajaleiriä myöten.

Koulun sosiaalista kasvatusta koskevassa kirjassaan Koskenniemi (1952) esittää oman sosiaalipedagogisen ohjelmansa. Kirjan ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1952 ja viimeinen uudistettu painos vuonna 1982. Minkään yhdensuuntaisen yhteiskuntaan sosiaalistumisen puolestapuhuja Koskenniemi ei ollut, vaan hän korosti koulun itsenäisyyttä ja oppilaan tarvitsemaa liikkumatilaa. Sosiaalisen kasvatuksen suunnitelmaa koskeva osuus kirjassa oli alkuaan useita kymmeniä sivuja, mutta viimeisessä painoksessa yhdeksän sivua. Se kertoo samalla yhteiskunnan muutoksesta. Koulutuspoliittisissa kir-

joituksissaan 1980-luvulla hän kritisoi päättäjiä vapauden ja veljeyden unohtamisesta tasa-arvon rinnalta. Koskenniemeä on edelleen ilo lukea hänen oppineisuutensa ja monipuolisuutensa vuoksi.

Koskenniemi kutsui sosiaalipsykologista suuntautumistaan kasvatopsykologiaksi, mutta hyväksyi keskustelussamme, että sen voi katsoa olevan kasvatussosiologiaa. Se edustaa amerikkalaisen ”educational sociologyn” kaltaista pedagogista sosiologiaa. John Dewey kuului Koskenniemen lähteisiin, muttei esimerkiksi Willard Waller (1932). Siinä määrin vähän tunnettuja angloamerikkalaiset julkaisut olivat tuohon aikaan Suomessa ja Keski-Euroopassa.

Kasvatussosiologian professuuri oli Joensuun korkeakoulussa sijoitettu kasvatustieteiden osaston käyttäytymistieteiden laitokselle kasvatustieteen ja psykologian rinnalle. Annika Takala oli saanut mallin laitokseen vierailullaan Stanfordin yliopiston yksikköön ”Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences”. Yrjö-Paavo Häyrynen työskenteli psykologian professorina, ja naapurilaitoksessa myöhemmin Simo Seppo kasvatustieteen ja Kari Tuunainen erityispedagogiikan professorina. Sittenmin vakuuttavat urat tahoillaan tehneet Anna-Liisa Sysiharju, Kari Uusikylä, Touko Voutilainen ja Jaakko Salminen toimivat eri aikoina apulaisprofessoreissa. Anna Raija Nummenmaa toimi kasvatussosiologiaakin arvostavana kasvatopsykologian professorina ja dekaanina 1990-luvulla. Leena Vesterelve toimi pitkään ja ansiokkaasti tiedekuntasihteerinä.

Korkeakoulun hallitus edellytti päätöksessään, että kasvatussosiologian professori osallistuu nimenomaan sosiologian opetukseen. Sen mukaisesti kasvatussosiologian professori kuului sosiologian yksikön henkilöstöön. Professuuria täytettäessä korostui myös kasvatussosiologia sosiologiana, mikä perustui Erik Allardtin ja Yrjö Littusen asiantuntijalausuntoihin. Akatemiaprofessorin tasoinen pätevyys psykologiassa ei tuonut virkaan pätevyyttä. Erityisesti opetuksessa oli siten vahva side sosiologiaan, mutta luontevat julkaisukanavat ja lukijakuntakin olivat pääasiassa kasvatustieteellisiä. Antti Eskola (2009) kuvaa yksityiskohdaisesti asiantuntijalausuntojen viitoittamien linjausten merkitystä uusien ja erityisesti silta-alojen professuureja perustettaessa.

Vuonna 1984 Joensuun korkeakoulu muuttui yliopistoksi. Siinä yhteydessä psykologia siirtyi yhteiskuntatieteiden tiedekuntaan, ja siten käyttäytymistieteiden laitos hajosi. Sosiologia muuttui yhteiskunta- ja kasvatustieteiden yhteiseksi oppiaineeksi, ja yksikkö jäi fyysisesti kasvatustieteiden tiedekuntaan kunnes sosiologian laitos perustettiin vuonna 1991 ja siirrettiin yhteiskuntatieteiden tiedekuntaan.



Erik Allardt sosiologipäivillä Joensuun yliopistossa vuonna 1984. Joensuun yliopiston arkisto.

Varhaisimmat sosiologian yksikön tutkijain hankkeet ja julkaisut suuntautuivat korkeakoulutuksen ja tieteen sosiologiaan. M’ammed Sabour (1988; 2001; 2011) tutki arabiälymystöä väitöskirjassaan ja korkeakoulutusta ja korkeakoulutettuja Marokon ja Pohjois-Afrikan ohella Suomessa ja Euroopassa myöhemmässä tuotannossaan<sup>6</sup>. Ari Jolkkonen (1987) jatkoi korkeakoulujen alueellisten vaikutusten tutkimusta. Ilkka Pirttilä (1993; 1994) analysoi tiedonsosiologian maailmaa ja sen ydintä. Pirkkoliisa Ahponen (1984) teki lisensiaattitutkimuksensa J.P. Roosin elämäntapa -hankkeessa.

M’ammed Sabour sai vaikutteensa paljolti Pierre Bourdieulta. Bourdieulle (1986) ”yhteiskunnat ovat kasautumisen historioita”,

joissa aineellisten ja symbolisten pääomien kasautuminen kaikkine vaikutuksineen on keskeistä. Yhteiskuntien näkeminen kasautumisen historioina on minulle avainlause Bourdieun nerokkaaseen ajatteluun. Sittemmin käänsimme monen tutkijan voimin Bourdieun ja Wacquantin (1995) teoksen suomeksi yhteiskuntapolitiikan professorin Mikko Salon johdolla. Bourdieu vieraili yliopistossa ja vastaanotti



Pierre Bourdieu vierailevana luennoitsijana Joensuun yliopistossa vuonna 1995. Joensuun yliopiston arkisto.



Loic Wacquant Bourdieu-symposiumissa Joensuun yliopistossa vuonna 1993. Joensuun yliopiston arkisto.

kunniaatohtorin arvon vuonna 1999. Hänen teoriaansa voi pitää yhä johtavana kasvatussosiologisena teoriana Basil Bernsteinin (1996) kielen, kulttuurin ja pedagogisen diskurssin ja pedagogisten käytäntöjen kooditeorian ja Randall Collinsin (1979) weberiläisen kredencialismiteorian rinnalla (Antikainen et al. 2010).

## Michael Young ja Florian Znaniecki

Vuoden 1984 sosiologipäiville yritin saada puhujaksi Yrjö Littusen. Hän ei kuitenkaan voinut tulla. Kun Yki oli kutsuttu puhumaan yliopiston muutoksesta ja kun olin vastikään tutustunut uuden kasvatussosiologian radikaaleihin ajatuksiin tiedosta ja tieteestä vallankäytön kohteena, päädyin ehdottamaan Michael Youngin kutsumista. Lontoon yliopiston Institute of Education -yksikössä, siis samassa yksikössä, johon Karl Mannheim pakeni natsihallintoa, työskentelevä Young oli uuden kasvatussosiologian perustajia. Hän oli toimittanut teoksen *Knowledge and Control* (1971), jossa hänen oppi-isänsä, Mannheimille omistetussa kasvatussosiologian professuurissa toimiva Basil Bernstein aloittaa artikkelinsa lauseella: ”Se kuinka yhteiskunta valikoi, luokittelee, jakaa, välittää ja arvioi julkista koulutietoa heijastaa sekä vallan jakaumaa että sosiaalisen kontrollin periaatteita.”

Lause kertoo erinomaisesti durkheimilaista strukturalismia edustavan Bernsteinin ajattelun lähtökohdista, joita hänen sosiolingvistiset tutkimuksensa olivat vahvistaneet. Young kuitenkin liikkui toisella tasolla. Hän pyrki antifunktionalistiseen ja antideterministiseen tutkimukseen, joka yhdistäisi yhteiskunnallisten valtasuhteiden analyysin yhteisö- ja yksilötasonvuorovaikutuksen analyysiin. Näin kuului Youngin argumentti: ”Valta-asemissa olevat pyrkivät määrittelemään mitä pidetään tietona, mikä on eri ryhmien pääsy tietoon ja mitkä ovat hyväksytyt suhteet eri tiedon alojen ja niiden tarjoajien ja käyttäjien välillä”. (Young 1971, 32).

Youngin argumentointi muistutti siis jossain määrin Yrjö Engeströmin (1970), Teiniliiton sihteerin ja sittemmin Suomen Akatemian tutkijaprofessorin sekä erään kaikkien aikojen siteeratuimman suomalaisen tutkijan, marxilais-leniniläistä ajattelua, mutta uutta siinä oli symbolisesta interaktionismista haettu vuorovaikutuksen käsittely. Michael, yliopiston kunniatohtori, vieraili vuosien varrella usein Joensuussa. Ensimmäisellä vierailulla hänellä oli Tuula, ”Tupu” Gordonin neuvosta sinivalkoinen myssy päässään, mikä sai vastaanottajien suun hymyyn Joensuun lentoasemalla. Kerran hän vieraili myös Ylläskerhon majalla Röhkömukassa Äkäslompolossa. Tunturissa ja jängällä Michael käveli aivan samaa tahtia kuin Lontoon kaduilla ja keskustelummeikin käsitteli voittopuolisesti sosiologiaa.



Michael Young ystävien keskellä 1990-luvun alussa. Vasemmalta Raj Mohan, Michael Young, M'hammed Sabour ja kirjoittaja.

Karl Mannheimilla olisi itse asiassa ollut paljonkin annettavaa uudelle kasvatussosiologialle sekä tiedonsosiologiassaan että symbolisen interaktionismin fenomenologisessa soveltamisessa. Geoff Whittyn (1997) selvityksen mukaan Mannheimia ei kuitenkaan englantilaisten kollegoiden piirissä ymmärretty.



Kun ”vanha sosiologia”, A.H. Halsey etunenässä, oli tutkinut koulutettavuuden rakenteellisia määreitä, tuli uuden kasvatussosiologian sen sijaan tutkia niitä itsestäänselvyyksinä pidettyjä olettamuksia, joita koulumaailmassa ja koulutuspolitiikan retoriikassa liitettiin koulutiedon, menestymisen ja epäonnistumisen tai hyvän ja huonon oppilaan määritelmiin. Uusi kasvatussosiologia oli avaamassa kasvatussosiologian varhaisemmalla laajenemiskaudella ”mustaksi laatikoksi” jäänyttä koulua ja sen arkipäivää, mutta se yliarvioi mahdollisuutensa vaikuttaa koulutiedon uudistamiseksi.

Randall Collinsilla on erinomainen taito käyttää klassikkojen ajatuksia uudessa yhteiskunnallisessa yhteydessä. Weberiläinen sosiaalisten merkitysten ja vallitsevien rationaalisuuden muotojen analyysi paljastaa koulutuksen historiallisen ja nykymerkityksen todistusten ja tutkintojen antaman statuksen tuottajana. Durkheimilaista arjen rituaalien teoriaa ja tutkimusta voidaan käyttää koulu yhteisön tarkastelussa. Collins kuuluu niihin harvoihin, jotka ennakoivat Neuvostoliiton romahduksen (Antikainen 2004).

Puolalaiseen kasvatussosiologiaan tutustuin etsiessäni yhteyttä tutkijoihin, jotka tuntisivat Florian Znanieckin vuosina 1928 ja 1930 puolaksi ilmestynyttä urauurtavaa kasvatussosiologian oppikirjaa, jonka vuoden 1973 painoksen esipuheen kirjoitti Jan Szczepanski. Siten syntyi yhteys Sleesian yliopiston sosiaalipedagogian laitokseen ja sen johtajaan Andrzej Radziewics-Winnickiin. Nytemmin Znanieckin kasvatussosiologiasta on ilmestynyt artikkeleita muun muassa Unescon projektin tuloksena (Wlodarek 1994). Znanieckin kasvatussosiologia on osa hänen humanistista sosiologiaansa samaan tapaan kuin Durkheimin kasvatussosiologia on osa hänen yleistä sosiologiaansa.

Znanieckin sosiaalisen toiminnan, sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisten ryhmien teorialla jäsentävät hänen kasvatussosiologiaansa. Kasvatus tapahtuu hänen mukaansa tiettyjen sosiaalisten ehtojen vallitessa. Se on luonteeltaan sosiaalinen prosessi ja tutkimuksen kohteena on toisaalta kasvattava yhteiskunta tai yhteisö ja toisaalta kasvatettava yksilö. Kasvatussuhde on osa laajempaa sosiaalista suhdetta, mutta historian kuluessa eriytynyt ja erikoistunut. Opettajan suhde oppi-

laaseen on kokonaan kasvatuksellinen. Kasvatussuhteet yhdistyvät kasvatusjärjestelmäksi. Humanistisena sosiologina ja osin symbolisen interaktionismin edelläkävijänä Znaniecki oli nimenomaan elämismaailman tai arkielämän tutkija.

Sleesian yliopiston sosiaalipedagogiikan professori Andrzej Radziewics-Winnicki vieraili Joensuussa vuonna 1983. Vierailun tuloksena julkaisimme Andrzej'n väitöskirjaan perustuvan tutkielman. Puolalaiset puolestaan julkaisivat kaksikin artikkeliani aikakauskirjassaan. Yhdessä Helsingin yliopiston aikuiskasvatuksen professorin Seppo Kontiaisen kanssa vierailin Sleesian yliopistossa vuonna 1985. Vierailu tapahtui siis neuvostovallan viimeisten vuosien ja Solidaarisuuden toiminnan aikaan. Lyhyenkin vierailun aikana koimme puolalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin eri puolet. Kirkot ja kansalliset muistomerkit olivat kukitetut. Puolalaisten suita ei onnistuttu tukkimaan, vaan kriittinen keskustelu oli vierailijankin kuultavissa. Sleesian yliopiston sosiaalipedagogiikan laitokselle oli kannettu tietokoneita vierailijoiden ihailtaviksi. Ne eivät kuitenkaan olleet kytketyt sähköverkkoon. Oli hämmentävää nähdä tämä klassinen harhautus omin silmin. Toista puolta edusti esimerkiksi se, että laitokselle oli adoptoitu kadulta kulkukoira, josta henkilökunta piti huolta.

Sosiaalipedagogiikka on saksalaista ja mannereurooppalaista alkuperää, mutta keskusteluissa paljastui, että se oli puolueen ja valtion valvonnassa. Tyypillisesti sosiaalipedagogiikan professori oli samalla kommunistisen puolueen piirisihteeri.

Vierailua seuranneena vuonna ilmestyi Znanieckin muistokirja hänen syntymästään kuluneen sadan vuoden kunniaksi. Se perustui Adam Mickiewicz yliopistossa Poznanissa vuonna 1982 pidetyn konferenssin esitelmiin (Dulczewski 1986). Znanieckin oman elämän vaiheet olivat vaihtelevat ja dramaattisetkin. Poimin vain muutaman esimerkin. Opiskellessaan Geneven yliopistossa hän rakastui tulisesti ystävänsä vaimoon, jätti vaatteensa Geneven järven rantaan ja katosi kahdeksi vuodeksi Ranskan muukalaislegioonaan, jossa haavoittui. *The Polish Peasant* -tutkimusta hän teki Chicagossa yhdessä William Thomasin kanssa. Kun ensimmäinen maailmansota puhkesi eikä Puolaan ollut

paluuta, hän asettui sinne asumaan. Mutta vuonna 1920 ensimmäisen vaimonsa äkillisen kuoleman jälkeen hän palasi amerikkalaisen vaimonsa kanssa Puolaan Poznanin yliopiston filosofian professoriksi. Professuuri muutettiin pian sosiologiaksi, ensimmäiseksi sosiologian professuuriksi Puolassa. Pitkän aikaa Znaniecki asui perheineen maaseudulla, kirjoitti julkaisujaan aamupäivän vuoteessa ja ratsasti hevosella puoliltapäivin asemalle junaan. Illalla samalla tavoin kotiin. Sitten syttyi toinen maailmansota, ja saksalaiset hyökkäsivät Puolaan. Hänen vaimonsa ja tyttärensä internettiin Znanieckin Yhdysvaltain matkan aikana vuonna 1939 keskitysleiriin, mutta he onnistuivat puhumaan itsensä vapaaksi. Znaniecki yritti vielä palata Puolaan, mutta brittiläinen sukellusvene ohjasi laivan, jossa hän matkusti englantilaiseen satamaan. Saksan ja Venäjän miehittämään kotimaahan ei enää ollut paluuta, ja hän työskenteli lopun elämänsä Illinoisin yliopiston sosiologian professorina. Asuessani 1990-luvulla Pyhäselän rannalla Nivan kylässä harmittelin, ettei minulla ollut hevosta, jolla olisin ratsastanut puoliltapäivin Hammaslahden asemalle ja illalla takaisin. Vuoteessa työskentely kyllä sujui.

Suomalaisessa tutkimuksessa erityisesti Risto Rinteen, Osmo Kivisen ja Joel Kivirauman (1984) aloittamalla intensiivisellä tutkimusohjelmalla ja myöhemmin Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksiköllä, RUSE:lla oli suuri vaikutus kasvatussosiologian kehitykseen. Varhaisista julkaisuista on mainittava yhteisjulkaisujen ohella erityisesti Osmo Kivisen (1988) väitöskirja. Kahdessa asiassa mielipiteemme erosivat. En täysin jakanut heidän kanssaan sellaista koulun ja koulutuksen kritiikkiä, jossa koulutusta pidettiin perinteisen työläishabituksen tavoin turhana. Korkeakoulutukseen osallistumisen erojen kehityksestä meillä oli erilainen käsitys, eivätkä eromme keskustelussa kaventuneet. Muutoin yhteistyömme Rinteen ja Kivirauman kanssa sujui hyvin.

## Tampereelle ja Tokioon

Alojen välissä työskentely, mutta ennen kaikkea hallinnolliset tehtävät korkeakoulujen ja alojen välisten ristiriitojen keskellä uuvuttivat. Lisäksi oli tullut varsin varhain selväksi, että opetusministeriö ja valtioneuvosto eivät tule sallimaan radikaalissa maineessa olevan kasvatussosiologian resurssien kasvua. Siten päädyin hakemaan kasvatustieteen, erityisesti koulutuksen suunnittelun ja hallinnon professuuria Tampereen yliopistosta.

Aloitettuani uudessa työssäni vuonna 1986 jouduin havaitsemaan, että yliopisto tuntui toiselta kuin 1960- ja 1970-luvun vaihteessa. Se eli ikään kuin vallankumouksen epäonnistumisen jälkeistä krapulaa. Tämä krapula ei vielä ollut saavuttanut Joensuuta. Tampereen yliopisto oli kuitenkin sillä tavoin välivuosiltakin tuttu, että olin toiminut vastaväittäjänä kasvatustieteessä Reijo Raivolan (1982), sosiologiassa Tuomas Takalan (1983) ja aikuiskasvatuksessa Jukka Tuomiston (1986) väitöksissä. Seuraavat kolme vuotta olivat tutustumista kasvatustieteeseen ja erityisesti koulutussuunnittelun teoriaan ja menetelmiin työtovereina Aulis Alasen, Reijo Raivolan ja Jukka Tuomiston lisäksi



Jukka Tuomiston väitös Tampereen yliopistossa vuonna 1986. Kustoksena Aulis Alanen.



Risto Honkosen väitös Tampereen yliopistossa vuonna 1997.  
Kustoksena Reijo Raivola.

muun muassa Eero Ropo ja Tero Autio. Yhteys sosiologiaan toki säilyi esimerkiksi siinä muodossa, että toimin Westermarck-seuran johtokunnan jäsenenä Seppo Randellin ehdotuksesta ja hänen toimiessaan puheenjohtajana.

Koulutuksen suunnittelun professuurin kauteen sijoittuu myös tutustumiseni Japanin koululaitokseen. Vuonna 1986 minut kutsuttiin OECD:n korkean tason koulutusasiantuntijain konferenssiin Kiotoon. Olin Suomen edustajana korkeakouluneuvos Arvo Jäppisen kanssa. Ilmeisesti kansliapäällikkö Jaakko Numminen, mahdollisesti Marita Savolan muistuttamana, oli noteerannut aherrukseni korkeakoulusuunnittelussa ja uuteen virkaan astumisen. Konferenssissa käsiteltiin Japanin koulutuspolitiikkaa. Siihen oli pitkään kohdistunut OECD-maiden kritiikki. Koulunkäynti ja opiskelu olivat Japanissa ankaraa kilpailua. ”Juku” eli yksityisten koulujen antama lisäopetus oppilaille koulutuntien jälkeen oli yleistä. Yliopistojen, ja erityisesti Tokion yliopiston, pääsykokeiden jälkeen monet nuoret tekivät itsemurhan. Lisäksi Japani oli osin eristynyt kansainvälisestä vuorovaikutuksesta. Kansainvälisissä tehtävissä, esimerkiksi kansainvälisissä järjestöissä, toimiminen merkitsi dismeriittiä, joka hankaloitti työpaikansaantia ja työuraa. Koulutusjärjestelmä kaipasi uudistamista.

Konferenssissa Japanin edustajat puhuivat vakuuttavasti uudistuksen puolesta. Niinpä me Arvo Jäppisen kanssa kirjoitimme matkan jälkeen yliöartikkelin *Helsingin Sanomiin*, jossa kerroimme Japanin uudistavan koulutusjärjestelmänsä. Yllätyksekseni vuosiin ei tapahtunut mitään ja koin itseni jopa petetyksi. Siitä ei kuitenkaan ollut kysymys. Japanissa konsensus-vaatimus on vielä voimakkaampi kuin Suomessa. Vuosien kuluttua konsensus saavutettiin, ja kaikki päätöksenteon viralliset ja epäviralliset portaat kuljettiin. Koulunuudistus toteutui lopultakin.

Muissakin suhteissa yllätyin japanilaisten ja suomalaisten käytäntöjen sukulaisuudesta. Japanilaisten keskuudessa on hyvin kriittinen suhtautuminen omaan kulttuuriin ja omiin tekemisiin. Oppaamme esittivät hyvin kriittisiä arvioita maastaan. Konferenssissa puhunut pääministeri Nakasone Yasuhiro suoranaisesti haukkui opetusministeriön ja opetusministerin niin selväsanaisesti, että monessa maassa opetusministerin olisi tullut erota puheen jälkeen. Itsemurhat ovat Japanissa Suomen tavoin yleisiä. Kulttuuri on kuitenkin sillä tavoin erilainen, että mediassa kerrotaan itsemurhista ja niiden taustoista. Monet yksittäiset japanilaiset olivat hyvin kiinnostuneita suomalaisesta musiikista ja erityisesti lasten lauluista. Sain vaikutelman, että sävelen lisäksi myös sanat kuulostivat heidän korvissaan kiinnostavilta – minunkin laulamanani.

## V

### Vierailijana New Yorkin ylävaltiossa ja amerikkalaisessa kasvatussosiologiassa

Kolmen vuoden työrupeaman jälkeen onnistuin saamaan Suomen Akatemian varttuneen tutkijan apurahan, jonka turvin siirryin vuodeksi vierailevaksi tutkijaprofessoriksi Rochesterin yliopistoon, New Yorkin ylävaltioon, kuten opin maantieteellistä sijaintiani luonnehtimaan. Rochesteriin hakeutuminen perustui tutustumiseen Philip Wexlerin (1987) teokseen *Social Analysis of Education: After the New Sociology*.

Tukikohtani Rochester oli parinsadantuhannen asukkaan kaupunki, ”all-American city” kuten Wexler (1992) sitä luonnehti. Kaupungissa oli vielä 1980-alussa syntynyt rotulevottomuuksia. Minua varoitettiin kävelemästä illalla keskikaupungilla, koska oli riski päätyä ”jauhelihaaksi”.

Rochester on Kodakin, Rank-Xeroxin ja monen optiikka-alan yrityksen kotikaupunki. Kodakin perustajan nimeä kantavat myös Kansainvälinen valokuvauksen ja filmin museo ja musiikkiakatemia, Eastman School of Music. Se on oppilaitos, jonka opettajaksi Jean Sibelius haki. Se oli tietävästi hänen ainoita hakemuksiaan kokopäi-

väiseen palkkatyöhön. Sibelius olisi tullut valituksikin, mutta perui hakemuksensa. Tämän musiikkiakatemian konserteissa kuulin ja ihas-tuin Canadian Brass Bandiin. Kymmenen vuotta myöhemmin olin sitä kuulemassa Lieksan vaskiviikolla. Rochesterin lähistöllä sijaitsi järvalue ja siellä myös Cornellin yliopisto. Yrjö Littunen oli aikanaan Fulbright-stipendiaattina Cornellissa.

Koulussa olin lukenut pitkän saksan, enkä ollut ehtinyt myöhemminkään riittävästi kohentaa englannin taitoani. Siten alku oli takkuinen. Rochesterin yliopiston henkilökuntakortin valokuvassa lähes irvistän epätoivoisesti tultuani pompotelluksi luukulta toiselle.

### Philip Wexler, Dale Dannefer ja kasvatussosiologian muutos

Wexlerin teos *Social Analysis of Education* teos jatkoi siitä, mihin tutustumiseni nin sanottuun uuteen kasvatussosiologiaan oli Joensuussa johtanut. Opin muun muassa, että uusi kasvatussosiologia oli amerikkalaisessa yhteydessä laajempi ala kuin brittiläinen uusi kasvatussosiologia. Se käsitti sosiaalisen konstruktionismin ohella kaiken uusintamisteoreettisen tutkimuksen. Wexler katsoi, että uusi kasvatussosiologia oli ollut kriittinen yhteiskunnan ja koulutuksen tarkastelussa, mutta unohtanut kriittisyyden oman asemansa ja sen perustan asettamisessa. Uusi kasvatussosiologia oli hänen mukaansa uuden keskiluokan sosiaalinen liike, jolla oli kaksijakoinen suhtautuminen omaan professionaalisuuteensa. Toisaalla oli sosiaalisen liikkeen taistelu yhteiskunnassa ja toisaalla teoreettinen keskustelu akateemisessa ympäristössä. Uuden älymystön edustajat olivat yhteiskunnan muutoksessa jäämässä edelläkävijöiden sijaan menneisyyden jäänteiksi. Yhteiskunnan, mukaan lukien yliopiston ja koulutuksen, uudelleenrakenteistuminen ja uudelleenorganisoiduminen etenkin Britanniassa ja Yhdysvalloissa merkitsee Wexlerin mukaan tavaramuotoistumista, esineistymistä ja markkinallistumista kaikilla yhteiskuntaelämän aloilla.





Philip Wexler työhuoneessaan Rochesterin yliopistossa vuonna 1989.



Philip Wexler vierailmassa Nivassa 1990-luvun puolivälissä.

Tässä historiallisessa yhteydessä ja tilanteessa kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalisen analyysin tuli Wexlerin mielestä hakea välineitä modernista kulttuuriteoriasta, rakentaa sen tarjoamista aineksista kriittisen sosiaalisen analyysin perusta. Tekstien ja diskurssien tutkimus oli keskeistä.

Annika Takala (1991, 56) kuvasi kommentissaan myöhempään artikkeliini uutta, paljolti Wexlerin ajatusten pohjalta rakentamaani suuntausta seuraavasti (Antikainen 1991b):

Ns. uusi kasvatussosiologia, joka tulkitsi koulutusta erilaisten uusintamisteorioiden avulla, on väistymässä. Uutta on ns. poststrukturealistinen kasvatussosiologia, uutta käsite ”symbolinen toiminta”, uutta yhtenäisen teorian ja yhtenäisten selitysmallien puuttuminen, uutta episteeminen relativismi eli näkemys, että tieto on aika- ja kulttuurisidonnaista. Yhteiskunta on ”semioottinen”, ja merkkien ja mielikuvien tuottaminen on yhtä todellista tuotantoa kuin aiempi teollinen tuotanto.

Wexlerin koulutuspoliittinen ajatus oli ymmärtääkseni se, että enää ei riittänyt uuden kasvatussosiologian kritiikki koulutuspolitiikkaa ja tutkimusta sekä vallitsevia eriarvoisuutta ylläpitäviä käytäntöjä kohtaan. Oli kuultava ihmisiä arkielämässään ja oli analysoitava heihin kohdistuvaa vaikuttamista. Tässä tekstien tutkimus auttaisi, ja tästä voisi nousta uusi sosiaalinen liike.

1980-luvun lopulla suomalainen yhteiskunta ei vielä ollut samankaltaisessa tilanteessa kuin amerikkalainen tai brittiläinen yhteiskunta, vaikka vaikutusvaltaiset uusliberalismia kannattavat äänet olivat meiläkin viriämässä. Siten en vielä täysin ymmärtänyt Wexlerin analyysia. Toisaalta huomasin, etteivät myöskään monet amerikkalaiset kollegat olleet sitä täysin ymmärtäneet. Wexlerin ajattelua voisi kuvata yhdellä sanalla ”beyond”. Hän näki empirian takaa keskeisen vallitsevan trendin ja sitä kuljettavat voimat.

Sosialisaation suhteen huomaa kuitenkin poimineeni Wexlerin tuotannosta nyt osuvalta vaikuttavan kuvauksen sosialisaatiosta postmodernissa yhteiskunnassa. Sosiaalisena kontekstina on semioottinen yhteiskunta. Koulutuspoliittisena kontekstina ovat koulutuksen uudelleenorganisointi ja koulutusmarkkinat. Subjekteina toimivat tekstit ja kulttuuriset merkit ilman yhtenäistä subjektia. Sosialisaatioprosessin keskeisinä tekijöinä ovat symbolinen talous ja minän muodostuminen ja hajoaminen sekä yksilökehityksen kuvana ajelehtiva subjekti tuotannon ja kulutuksen kulttuurisilla markkinoilla (Antikainen 1998, 139). Tästä kirjoitin tuoreeltaan työtoverini aikuiskasvatuksen professorin Aulis Alasen juhlakirjaan (Antikainen 1989a).

Wexlerin teos oli läpimurto. Siten olin Rochesterissa todistamassa kuinka Philip vastasi moniin julkaisukutsuihin kaivamalla arkistokappistaan sinne varastoituja konferenssi- ja seminaarialustuksia. Varsinkin hän siirtyi Graduate School of Education and Human Development -yksikön dekaaniksi, mikä amerikkalaisessa yliopistossa on päätoimi.

Minulla oli onni saada ohjaajakseni Dale Dannefer, joka oli sosiologisen elämänkulun tutkimuksen pioneereja. Jo yksikön nimessä esiintyvä koulutuksen ja elämänkulun yhdistäminen on suunnannut

tutkimustyötäni seuraavina vuosikymmeninä. Dannefer, joka on myös erittäin tunnettu vanhojen autojen ja pienoisautojen keräilijä, oli Peter Bergerin ohjaamassa väitöskirjassaan päätenyt siihen hypoteesiin, että ei vertaiset vaan sosiaalisten suhteiden puuttuminen saa ihmiset keräilijöiksi massakulttuurissa. Autojen keräilijät olivat usein ainoita lapsia, kuten Dalekin sotaorpona. Subjektivaation tutkimus johti hänet edelleen vaiheiden kautta kiinnostumaan elämänculusta (Antikainen 1998a, 118–128, sisältää haastattclureferaatin). Hän on kirjoittanut hyvin monipuolisesti elämänculun ja ikääntymisen sosiologisesta ja sosiaalicerontologisesta teoriasta kriittisestä näkökulmasta. Niissä käsitellään myös koulutusta ja koulua. Erityisen kiinnostava koulutustutkijalle on hänen Matteus-vaikutuksia tai kasautuvia etuja ja haittoja elämänculussa koskeva työnsä (Dannefer 2003). Se oli alullaan vierailuni aikana, vaikka kypsyi vasta myöhemmin.

Sitä, onko koulutuksella varallisuuteen ja terveyteen verrattavissa oleva vaikutus elämänculussa, ei ole pätevästi empiirisesti tutkittu. Monet tulokset ja tulkinnat kuitenkin viittaavat siihen. Matteus-vaikutus viittaa Matteuksen evankeliumin lausumaan: ”Sillä sille, jolla on, annetaan, ja hänellä on oleva yltäkyllin; mutta siltä, jolla ei ole, otetaan sekin pois, mikä hänellä on.” (Matteus 13: 12.).

Matteus puhuu tässä yhteydessä uskonnollisesta tiedosta ja vakauksesta. Robert Merton käyttää ilmaisua tutkiessaan Nobel-palkinnon saajia ja muita tutkijoita. Tiedon ja symbolisen ohella kasautuva etu voi koskea myös aineellisia voimavaroja.



Dale Dannefer työhuoneessaan Rochesterin yliopistossa vuonna 1989.



Dale ja Elaine Dannefer keväällä 1989. Elaine on juuri saanut todistuksen tohtorin tutkinnosta.

Dale Dannefer Koliilla 1990-luvun lopulla.

Puhuimme Dalen kanssa elämänkulun ja koulutuksen ohella mitä moninaisimmista asioista. Esimerkiksi siitä, miten muisti ei ole varasto vaan se toimii ballerinan tai jazz-pianistin tavoin, miten mielikuvitus on itse asiassa älykkyyttä tärkeämpi voimavara elämässä, miten rakennettu ja yleensä fyysinen ympäristö vaikuttaa sosialisatiossa, miten Amerikka on väestöllisesti muuttumassa valkoisten vanhusten vallaksi. Keskusteluympäristökin



vaihteli niin, että ”virallisen” tutkijahaastattelun tein Dalen Chrysler-henkilöautossa vuosimallia 1960. Siinä pitkäsiipisessä siis.

Sekä Philip että Dale ovat vierailleet myös Suomessa ja Pohjois-Karjalassa. Philip päätteli silloisessa asuinympäristössämme Pyhäselän rannalla, Niva-joen suistossa, että jumalani on luonto ja että sauna on

pyhä paikka. Philip onkin sittemmin suuntautunut erityisesti uskonnon tutkimukseen Jerusalemin heprealaisessa yliopistossa. Hän aloitti akateemisen uransa sosiologina Wisconsinissa, jatkoi kasvatussosiologina ja päätyi kasvatustieteilijäksi muuttaessaan toisen kerran Israeliin.

Dale toi elämänsä tarkastelun Kasvatustieteen päiville Tampereelle 1990 ja ohjasi jatko-opiskelijoitamme Ilomantsin Mekrijärven tutkimusasemalla. Rochesterin jälkeen hän siirtyi sosiologian professoriksi Case Western Reserve yliopistoon Clevelandissa.

Rochesterin vuotenani luin kasvatussosiologista kirjallisuutta enemmän kuin yhtenäkään toisena vuonna. Opin esimerkiksi sen, että

- alan synty 1800- ja 1900-luvun vaihteessa sijoittuu amerikkalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin murrosvuosiin monikulttuuristumisen, teollistumisen ja kaupungistumisen oloissa;
- ala oli alusta alkaen jakaantunut kilpaileviin suuntauksiin;
- alan kasvun kausi ajoittui progressiivisen liikkeen aikaan;
- alan aikakauskirjan *Journal of Educational Sociology*n 1930-luvun numeroista ei juuri löydy viittauksia lamaan ilmeisesti teknologisen suuntauksen vahvuuden vuoksi;
- aika toisesta maailmansodasta kuusikymmenluvulle oli hiljaiselon aikaa;
- sosiologit ja kasvatustieteilijät ajautuivat erimielisyyksiin ja eroon 1960-luvun alussa;
- kansalaisoikeusliikkeellä oli 1960-luvulla vahva vaikutus kasvatussosiologeihin;

- tutkimusmenetelmien suhteen keskeinen jako vallitsi tilastollisia menetelmiä käyttävien ”numeronmurskaajien” ja laadullisten menetelmien käyttäjien eli ”pelkän retoriikan” harrastajien kesken;
- 1980-luvulta alkaen voidaan puhua ”monien sosiologioiden” ajasta. (Antikainen 1991a ja b; 1992.)



Kaksi pohjoismaista vuonna 1850 perustetussa Roches-  
terin yliopistossa. Ensimmäinen rehtori oli ruotsalaistaus-  
tainen Martin Brewer Anderson.

## Valtavirran ja kriittisen tutkimuksen edustajat

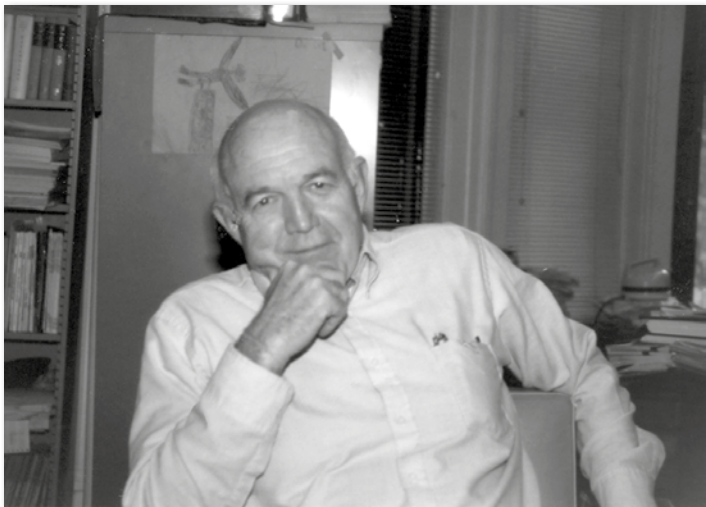
Vuoteen 1989 sisältyi myös kymmenen eminentin kasvatussosiologin haastattelemine. He edustivat eri suuntauksia. Sellaisia asioita, joista haastatellut olivat yksimielisiä, oli kuitenkin useita. Uusien kysymyksenasettelujen ja teoriain rakentamisyriityksiä arvostettiin yli koulukuntarajojen, vaikka niiden toteutuksesta voitiinkin olla eri mieltä. Sosiaalisen liikkuvuuden kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmällinen hienostuneisuus todettiin lähes yksimielisesti.

Useimmat pitivät amerikkalaisia koulutusreformia epäonnistuneina ja suhtautuminen oli joka tapauksessa varauksellista. Yhteiskunnan katsottiin elävän sellaista sosiaalisen muutoksen aikaa, jossa kasvatustieteologialla oli sosiaalinen tilaus. Tuon tilauksen toteutumiseksi monet toivoivat sosiologian rikkovan perinteisiä rajojaan. Siitä, miten se tulisi tehdä, vallitsi kuitenkin erimielisyys.

Kasvatustieteologian suuntauksia palautuivat haastatteluissa aina lopulta kahteen: valtavirtaan (mainstream) ja radikaaleihin teorioihin eli kriittiseen tutkimukseen. Charles Bidwell Chicagon yliopiston kasvatustieteen laitokselta käytti edellä viittaamaani ”pelkkää retoriikkaa” ilmaisua kriittisestä tutkimuksesta. Michael Apple Wisconsin-Madisonin yliopiston kasvatustieteen yksiköstä taas kertoi taistelevansa ”numeronmurskaamista” vastaan.

James Coleman Chicagon yliopiston sosiologian laitokselta halusi tutkimuksen muuttavan suhdettaan käytäntöön niin, että se palvelisi myös muiden alojen edustajia kuin sosiologeja ja keskustelisi myös muiden kuin tutkijain kanssa. Elizabeth Cohen Stanfordin yliopiston kasvatustieteen yksiköstä, siis Kaliforniasta, jossa on erityisen paljon maahanmuuttajien lapsia, näki sosiologian olevan sovellettavissa käytäntöön, mutta tämän käytännöllisyyden säilyneen hyvin säilytettynä salaisuutena.

Maureen Hallinan Notre Damen yliopiston sosiologian laitokselta katsoi, että toteutetut koulutusreformit ovat ”surullinen tarina”. Coleman näki ainoana myös myönteisiä merkkejä, jotka perustuivat hänen tutkimustuloksiinsa yksityisistä katolisista kouluista yhteisöllisyyden



James Coleman työhuoneessaan Chicagon yliopistossa vuonna 1989.

ja sosiaalisen pääoman kasvattajina. Siten vanhempain vapaa koulun valinta saattoi olla paikallaan.

Sosialisaation käsite nähtiin ongelmallisena, koska se ei tapahdu niin suuressa määrin henkilöiden välisenä vuorovaikutuksena kuin aiemmin, ja koko prosessi on tullut hajautuneemmaksi ja kätkeym-mäksi. John Meyer Stanfordin yliopiston sosiologian laitokselta näki kuitenkin osan sosialisaatiota tulleen selvästi institutionaalisemmaksi ja näkyvämmäksi kuin ennen. Hänelle kasvatustieteet olivat aikamme sosialisaatioteoria ja koulutusjärjestelmät aikamme sosialisaatioideo-logioita.

Ammatilliseksi identiteetikseen sosiologian laitoksilla työskentelevät ja sosiologiassa väitelleet kertoivat sosiologin. Sen sijaan kasvatustieteen laitoksilla työskentelevien oli vaikeampi määritellä am-matti-identiteettiään. Se saattoi olla esimerkiksi kulttuurintutkimus, opetussuunnitelmatutkimus, kriittinen pedagogiikka tai kulturalistinen marxismi.



Monet haastatteluista olivat mieleen jääneitä tapahtumia. James Coleman oli tutkimusta ja politiikkaa uudistaneen *Coleman reportin* (1966), siis koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa tutkineen kongressin asettaman tutkimusryhmän raportin, ensimmäisenä kirjoittajana tieteellisten ansioidensa ohella tunnettu julkisuuden henkilö (Clark 1996). Hänen vaatimattomuutensa ja kiinnostuksensa Euroopan ja maailman asioista oli amerikkalaiselle professorille poikkeuksellinen. Hänen pettymyksensä ”valkoista pakoa” (White Flight) kohtaan oli edelleen syvä. Valkoisella paolla tarkoitetaan sitä, kuinka valkoisen keskiluokan perheet muuttivat suurin joukoin rotusorron purkua pakoon kaupunkien keskustoista, etteivät heidän lapsensa joutuisi käymään koulua ”mustien” lasten kanssa. Esimerkiksi Bostonissa vuonna 1973, eli vuotta ennen koulutuksellisen rotuerottelun purkamista, vain 4 prosenttia valkoisista muutti kaupungin keskustasta lähiöihin. Kun päätös rotuerottelun purkamisesta toteutettiin vuonna 1974, muuttajia oli 18 prosenttia ja seuraavana vuonna taas 18 prosenttia. ”Valkoisen paon” ilmiö on sittemmin levinnyt laajalti muihin maihin Suomen suuria kaupunkeja myöten. (Antikainen 1996a.)

Michael Apple määritteli identiteettinsä opettajaksi ja kertoi, miten kansalaisoikeusliikkeen toimintaan osallistuminen johti hänet tutkijaksi. Vierailimme myös sillä Madisonin yliopiston kampuksen kentällä, jossa kansalliskaartin sotilaat ja opiskelijat ottivat yhteen Vietnamin sodan aikana. Carlos Torres (1998) on esittänyt, että tutkijan elämäkertaa analysoimalla voi löytää hänen teoriansa. Jostakin syystä ajattelen, että tämä sopii erityisen hyvin Michaeliin. Michael Apple kertoi talonsa edellisen omistajan olleen suomalaissyntyisen professorin ja yliopiston pihalla kohtasin opiskelijan, joka kertoi hänen asuinkylänsä lähellä sijaitsevan kylän nimeltä Makarainen (Mäkäräinen). Kylä oli alkujaan ollut yksin suomalaisten asuttama. Madisonissa työskentelevien Michael Applen ja erityisesti Tom Popkewitzin vaikutus on sittemmin välittynyt siellä työskennelleen Hannu Simolan, Helsingin yliopiston kasvatustieteen, erityisesti kasvatussosiologian professorin kautta.

Henry Giroux työskenteli Miami yliopistossa Oxfordin kaupungissa Ohiossa. Oxford oli muutaman tuhannen asukkaan taa-



Michael Apple työhuoneessaan Wisconsin-Madisonin yliopistossa vuonna 1989.

jama. Amerikka on paikannimien suhteen ollut pitkään postmoderni. Giroux katsoi olevansa maanpaossa. Hän oli työskennellyt aiemmin Bostonin yliopistossa, mutta sen oikeistoradikaali rehtori oli ollut tyytymätön hänen julkaisuihinsa. Rehtori oli kutsunut hänet luokseen ja esittänyt kaksi vaihtoehtoa, joko hän aloittaa filosofian opinnot korjatakseen tietoteoreettisia käsityksiään tai hän jättää

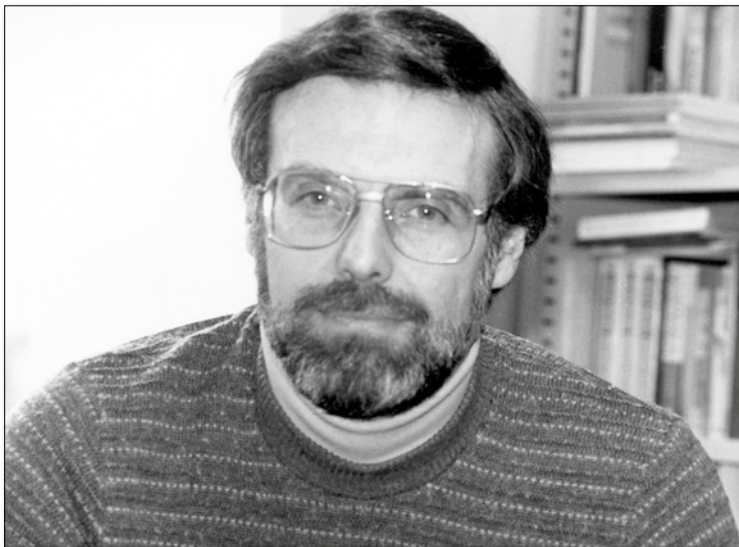
yliopiston. Henry Giroux jätti Bostonin yliopiston ja muutti tähän Oxfordin yliopistoon. Hänellä oli kuitenkin Torontosta muuttanut Peter McLaren tukena. Lisäksi – sallittaneen minun se kertoa – hän oli hyvin onnellinen avioliitossaan. Lapsettomina he olivat vaimonsa kanssa juuri adoptoineen vauvan, kun yllättävä raskaus toi heille lisäksi kaksoset. Kanadasta muuttaneen Peter McLarenin pamfletti *Cries from the Corridor: The new suburban ghettos* (1980) oli best seller. Väitöskirjastaan *Schooling as a Ritual Performance* (1988) hän oli saanut kiitosta itseltään Basil Bernsteinilta. Tapio Aittolan ja Juha Suorannan ansiosta suomalaisetkin lukijat ovat voineet nyttemmin tutustua Girouxin ja McLarenin (2001) kriittiseen pedagogiikkaan. Ainakin McLaren on sittemmin entisestään radikalisoitunut.

John Meyer työskentelee Stanfordin yliopiston sosiologian laitoksella. Hän selvitti puolistrukturoidun haastattelun puolesta tunnissa, kun yleensä se vaati haastateltavalta aikaa tunnista kahteen. Hänen vastauksensa olivat vähintään yhtä tyhjentäviä kuin muidenkin.

Vierailin Stanfordissa lokakuussa tapahtuneen suuren maanjäristyksen jälkeen marraskuun alussa 1989. Järityksen voimakkuus oli 6,9 Richterin asteikolla. Järityksessä kuoli 63 ihmistä ja Oakland Bay Bridge -silta osin romahti. Katkennut silta näkyi junan ikkunasta. Maan tasalle pirstoutunut rantakortteli paljastui kävelyretkellä.

Meyerin ohella haastattelin sosiaalipsykologi Elizabeth Cohenia ja kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen johtajaa ja koulutuksen taloustieteilijää Henry M. Levinia. Levin korosti monikulttuurisuuden edellyttämien taitojen merkitystä ja katsoi, että koulutuksen taroituksenmukaisen käytön avulla voidaan edistää osallistumista ja demokratiaa tuottavuuden ohella. Opin, ettei tietoyhteiskunta ole todellinen yhteiskunta vaan yhteiskunnan malli (Antikainen 1989). Levinia haastatellessani sattui jälkijäritys, jonka voimakkuus oli yli neljä Richterin asteikolla. Kokemus oli järäisyttävä, vaikka minun on tunnustettava, etten haastatteluun keskittyneenä aluksi havainnut järitystä. Levinin ja hänen työtoveriensa ryntäys käytävälle sitten havahdutti minutkin huomaamaan lattian keinahdusten alkuperän. Jo aiemmin olin oppinut, että paikallisjunan käyttöä oli hyvä välttää ja että ihmiset kokoontuivat yhteen kahviloihin ja pubeihin. Luonnon katastrofi yhdistää ihmisiä Amerikassakin.

Haastattelin myös kanadalaista David Livingstonea Toronton yliopiston Ontario Institute for Studies in Education -tutkimuslaitoksessa eli OISE:ssa, jossa hän toimi kasvatussosiologian professorina. Rochesterin ja Toronton maantieteellinen etäisyys ei ole pitkä, mutta kulttuurinen välimatka on. Torontossa tunsin monessa suhteessa ikään kuin palanneeni kohti suomalaista kulttuuria. Selvin indikaattori oli vakava yhteiskunnallinen keskustelu. Sitä en Yhdysvalloissa tavannut akateemisen piirin ulkopuolella.



David Livingstone työhuoneessaan OISEssa vuonna 1995.

Vieraillessani siellä uudelleen ja pitemmän aikaa vuonna 1995 kohtasin tutkijoita, jotka puhuivat Kanadasta Pohjoismaana, ja itsekin tulkituin sen amerikkalaiseksi hyvinvointivaltioksi.

Kanadalaisessa kasvatussosiologiassa kriittinen tutkimus, usein kriittisen pedagogiikan muodossa, on keskeisessä asemassa (Erwin & MacLennan 1994). Samalla se on hyvin avointa kansainvälisille, erityisesti amerikkalaisille ja englantilaisille mutta myös ranskalaisille, vaikutteille.

John Porterin pioneeritutkimus *The Vertical Mosaic* (1965) kanadalaisen yhteiskunnan kerrostuneisuudesta oli vaikutuksiltaan *Coleman Reportiin* verrattava puheenvuoro. Siinä käsitellään myös koulutuksen merkitystä ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien saavuttamisen keinoja monietnisessä yhteiskunnassa.

David Livingstone on OISE:ssa vastannut pitkään kanadalaisen koulutusasteita koskevan survey-tutkimuksen tekemisestä. Vuoden 2009 tutkimus oli jo seitsemästoista. Siinä tehtävässä hän on osoittanut

myös erinomaisen tarkaksi ja idearikkaaksi tulkitsijaksi. Hänen kriittikkinsä inhimillisen pääoman teoriaa kohtaan erityisesti koulutuksen ja työn välisen kuilun eli työntekijöiden tietojen, taitojen ja lahjakkuuksien tuhlauksen perusteella on osuvaa (Livingstone 1999). Sen sijaan ainakin toistaiseksi olen nähnyt hänen tulkintansa informaalista oppimisesta erityisesti työväenluokan oppimistapana osin romanttisena näkemyksenä. Monet tutkimukset osoittavat, ettei yhteiskuntaluokkien välillä ole tässä suhteessa suuria määrällisiä eroja.

Amerikkalaisen kasvatussosiologian kehitystä voisi kuvata Philip Wexleriä mukaillen kertomukseksi, jonka sankareina ovat pikemmin sosiaaliset liikkeet kuin yksittäiset tutkijat. Tuorein suuntaus siinä, kuten niin monessa muussa maassa, on kuitenkin se, että markkinat pyrkivät valtaamaan keskeisimmän ohjaajan paikan. Amerikkalaisessa massayhteiskunnassa akateemisten intellektuaalien ääni ei muutamaa poikkeusta kuten Noam Chomskya tai James Colemania lukuun ottamatta juuri kannata julkiseen keskusteluun. Tosin esimerkiksi kriittisen tutkimuksen sosiologeilla näytti olevan oma julkisuuspiirinsä.

Haastattelututkimukseni välineisiin kuului pieni henkilöauto, jolla tein muut matkani paitsi matkani länsirannikolle Kaliforniaan. Se oli halvin tapa liikkua paikasta toiseen. Autoliike tilasi auton Kanadasta, koska halusin automaattivaihteen sijaan käsivaihteen. Autokoulussa havaitsin, että kursseihin sisältyi omana kurssinaan vaihtamiskurssi niille, jotka sitä tarvitsivat. Minä en tarvinnut. Aluksi yövyinkin matkoillani autossani suljetuilla palvelu- ja paikoitusalueilla, kunnes työtoverini ilmaisivat pelkonsa siitä, että voin tulla siellä murhatuksi. Auton ikkunasta oli helppo havaita eräs keskeinen ero suomalaiseen maisemaan. Jälkiteollisen yhteiskunnan ja markkinoiden merkkeinä hylätyt tehtaات ja asuinalueet olivat yleisiä.

Kalifornian matkan lisäksi tein junamatkan New Yorkiin. Matkan varrella oli myös Woodstock, minun sukupolveni keskeisin musiikkifestivaalipaikka vuonna 1969. Itse asiassa festivaali pidettiin Bethelissä seitsemänkymmenen kilometrin päässä Woodstockista, mutta ei takeruta siihen. Se oli myös hippiliikkeen viimeisiä näyttöjä. Syksyllä 2007 Eero Raittinen, sukupolveni suomalaisia tulkkeja ja perheystäväni,

vieraili Woodstockissa levyttämässä the Noisy Kinda Men -bändin ja Ninni Pöijärven kanssa, ja me bluesin ystävät saimme nautittavaa kuultavaa. Woodstock ja Kuhmo ovat erilaisen hyvää tekevän musiikin kultaamia paikkoja.

Keskeiseksi suomalaisen yhteiskunnan muutoksen käytännön teoriakseni on vuosien kuluessa muodostunut se oletus, että useimmat Amerikassa kohtaamani ilmiöt saapuvat myös Suomeen. Niin on tähän saakka tapahtunutkin. Esimerkiksi kun amerikkalaiset kollegani hymyilivät tietävän näköisenä kun kerroin suomalaisten arvostamasta rehellisyydestä, voisin hymyillä asialle nyt itsekkin. Tai kun olin kovin hämmästynyt, että rochesterilaisessa lastentarhassa oli tapana valita päivän – vai oliko se viikon – tähti, niin nyt televisio-ohjelmamme pullistelevat tähtien valintoja esittäviä ohjelmia. Vielä eivät rikkaiden asuinalueet ole meillä vahvasti aidattuja ja vartioituja, mutta se aika ei ole kaukana. Elämme sellaisessa finanssi- ja kulutuskapitalismissa, jossa suomalainen yhteiskunta, ja sen mukana osin suomalainen yliopistokin, muuttuu yhä enemmän Amerikan näköiseksi. Pohjimmiltaan on kysymys rahan asemasta eli nuoren Marxin (1972) sanoin, joita Paul Austerkin (2005, 84) lainaa:

Jos raha on side, joka kiinnittää minut inhimilliseen elämään, yhteiskunnan minuun, minut luontoon ja ihmisiin, eikö raha silloin ole kaikkien siteiden side? Eikö se voikin avata ja sitoa kaikki siteet? Eikö se tästä syystä ole myös yleinen erotteluväline?

### Jälkikirjoitus: opetuksesta ja ohjauksesta opittua

Työskentelin Rochesterissa, samoin kuin myöhemmin Lontoossa, Torontossa ja Vancouverissa, tutkijana. Havaintoni ja kokemukseni opetuksesta jäivät vähäisiksi. Näistä vähäisistäkin kokemuksistani haluan tässä kertoa. Yhtenä vaikuttimenani on se, että yllätyin erityisesti ensimmäisen matkani jälkeen siitä, miten välinpitämättömiä tai

suorastaan torjuvia monet työtoverini olivat kuulemaan ulkomailla syntyneitä ideoita. Se heijasteli jotakin suomalaisen akateemisen kulttuurin kummajaista. Mitä olisin kertonut, jos kuulijoita olisi ollut?

Rochesterissa minulle oli uutta se, miten opiskelijat jäivät luennon jälkeen keskustelemaan henkilökohtaisesti kukin vuorollaan luennoitsijan kanssa. Kyseessä saattoi osin olla omien tietojen osoittaminen luennoitsijalle ja tentaattorille, mutta varmaan siinä oli myös henkilökohtaista kiinnostusta aiheeseen. Luennoitsija puolestaan toimitti luentonsa aineiston opiskelijain tutustuttavaksi jo etukäteen kirjaston kopiopalvelun kautta.

Väitöskirjaa tekevien opiskelijoiden ryhmä oli pienempi kuin suomalaisessa yliopistossa, mutta jo korkean lukukausimaksun vuoksi opiskelutahti oli tiiviimpi ja aktiivisempi. Väitöskirjan ohjaajan kanssakäyminen opiskelijain kanssa oli suomalaista käytäntöä intensiivisempää ja monipuolisempaa. Tässä yhteydessä on hyvä muistuttaa amerikkalaisen yliopiston erityisyydestä. Lukukausimaksut ovat sen keskeisin rahoituslähde. Lisäksi yliopistoja on monenlaisia. En esimerkiksi tutustunut lainkaan opetukseen erikoistuneisiin ja suosittuihin collegeihin.

Vuonna 1995 sain tuntumaa opetukseen Lontoon yliopistossa. Suullisen esityksen ja väittelytaidon taso teki minuunkin vaikutuksen tai oikeastaan teki minuun ”maakuntayliopiston” hiljaisena edustajana erityisen vaikutuksen. Toinen puhutteleva ominaispiirre oli henkilökohtaisen ohjauksen keskeinen asema. Brittiprofessorien omaperäisestä kriittisyydestä sain näytön seurattessani kasvatusfilosofian professorin John Whiten virkaanastujaisesitelmää. Whiten jälkeen kateederille astui Institute of Educationin emeritusjohtaja Dennis Lawton, joka esitti perusteellisen vastaväitöksen tai vastaesitelmän. Kun totesin työtovereilleni, että virkaanastujaiskäytäntönne eroaa tässä suhteessa suomalaisesta, he totesivat ettei niin ole, vaan tämä on John Whiten oma ja omaperäinen valinta. Samalla he muistelivat, miten koulutuksen taloustieteen emeritusprofessori Mark Blaug, alansa kansainvälisiä huippuja, piti virkaanastujaisesityksensä viimeisenä päivänä ennen eläkkeelle siirtymistään. Blaugin perustelu oli se, että säännökset edel-

lyttävät virkaanastujaisesitelmän pitämistä, mutta eivät määrittele tarkkaa ajankohtaa.

Näiden opetusten merkityksen tekee ymmärrettäväksi aiemmat kokemukseni suomalaisen yliopiston opetuksesta. 1960-luvulla ei ainakaan Tampereen yliopistossa ollut tapana ohjata väitöskirjoja, vaan niiden oletettiin olevan tässäkin suhteessa itsenäisiä tutkimuksia. Omat lisensiaatin tutkimukseni ja väitöskirjani tein toimeksiantotutkimusten sivutuotteena ajattelematta niiden arvosanaa. Ratkaisu oli henkilökohtainen ja perustui siihen, etten ajatellut pyrkiväni yliopistolliselle uralle. Asiaan vaikutti kuitenkin myös opettajien ja ohjaajien vähäinen määrä yliopistolaitoksen nopean määrällisen kasvun vuosina. Esimerkiksi Tampereella monet sosiologian opettajista olivat virkaa tekeviä tai viransijaisia, jotka itse olivat päteväitymässä viranhakuihin. Joensuussa taas opetustaakkani oli alkuvuosina opettajankoulutuksen olosuhteiden tarkasti määrittämä. 1980-luvulla tilanne muuttui ja vapausasteet lisääntyivät. Vasta 1990-luvulla ja erityisesti Suomen Akatemian tutkijakoulujärjestelmän myötä väitöskirjojen ohjaaminen muuttui ammattimaiseksi ja avoimemmaksi.<sup>7</sup>



## VI

### Erilaisten suomalaisten oppimishistoriat ja oppimisyhteiskunta

Amerikasta palattuani vuonna 1990 hyväksyin kutsun takaisin Joensuun yliopistoon ja sosiologian virkaan. Avoimeksi jäänyttä kasvatussosiologian professuuria oli täytetty huonolla menestyksellä. Tuomas Takala kyllä todettiin päteväksi, mutta hän ei ottanut virkaa vastaan. Tuula Gordon eli Tupu, kuten meidät yhteyteen saattanut Michael Young häntä kutsui, oli aiemmin valittu kasvatussosiologian yliassistentiksi, mutta hänkin oli siirtymässä Helsingin yliopistoon.

#### Joensuuhun ja elämäkertatutkimukseen

Joensuun virkaan minua veti paluu sosiologiaan. Identiteettini oli siis siihen kallellaan amerikkalaisten sosiologitaustaisten kasvatussosiologioiden tavoin. Vähäisin peruste ei ollut se, että vaimoni Marjukka

halusi jatkaa työtään Joensuun normaalikoulun johtavana rehtorina. Amerikan kokemukset vaikuttivat siihen, että muutimme asumaan maaseudulle Hammaslahden Nivaan Pyhäselän rannalle. Se oli jotakin, mitä Pohjois-Karjala tarjosi, ja Niva oli kylä, joka ei pienimmässäkään määrin muistuttanut Amerikan aidattuja ja vartioituja asuinalueita.

Virkaan astuin syksyllä 1990, ja samana vuonna aloitin hankkeen, joka tutki koulutuksen ja oppimisen merkitystä erilaisten suomalaisten elämässä. Merkitys viittasi tietenkin Max Weberin tapaan etsiä sosiaalisen toiminnan merkitykset yksilöiden tietoisuudesta. Se, että olin saanut idean Amerikassa, oli siinä mielessä hassua, että elämäkertatutkimuksella oli Suomessa pitkä perinne ja aktiivinen tutkijakunta, J.P. Roos (1987) etunensä. Vasta kasvatussosiologinen yhteys herätti minut (Antikainen 2003).

Miksi elämänkulun ja elämänkertomusten tutkimus oli niin vähäistä kasvatussosiologiassa, vaikka sen voisi olettaa olevan hyvin keskeinen tapa tutkia kasvattavia prosesseja yhteiskunnassa? Tähän kysymykseen on useita vastauksia.

Thomasin ja Znanieckin *The Polish Peasant in Europe and America* (1918–1920) on alan klassikko, mutta samalla ilmestyessään väärinymmärretty ja väärintulkittu teos. Subjektiivisten tekijöiden asemaa yksilön tekojen ja sosiaalisen toiminnan selittämisessä ei ymmärretty. Tekijät eivät voineet keskustelussa haastaa vallitsevaa positivistisen tutkimuksen mallia. Se olisi merkinnyt tuona aikana uuden nousevan tieteenalan, sosiologian, tieteellisyyden kyseenalaistamista.

Vasta 1970-luvulla positivismin kritiikki yleistyi ja laadulliset menetelmät tulivat sallituiksi ja vähitellen suosituiksi. Kasvatussosiologiassa elämäkertametodin elpyminen oli kuitenkin hidasta. Niin sanotussa uudessa kasvatussosiologiassa tehtiin vähän empiiristä tutkimusta, ja muutkin kuin uuden sosiologian edustajat olivat kovin kiireisiä osallistuakseen koulutuksen uudistamiseen. Vallitsevassa empiirisessä suuntauksessa, symbolisessa interaktionismissa, tilanne ja vuorovaikutus olivat keskeisiä. Suuntautuminen etnografiaan vahvisti samalla elämäkertatutkimuksen nousua.

Elämäkertatutkimuksen keskeisiä tavoitteita oli ”äänen” antaminen hiljennetyille ja alistetuille. Naisten, etnisten vähemmistöjen ja alempien yhteiskuntaluokkien äänen kuulemista ei enää kyetty estämään. Michael Young (2008) on tuoreimmassa teoksessaan kritisoinut ankarasti sitä monen sosiaalisen konstruktionismin edustajan tiedonkäsitystä, jonka mukaan sosiaalisen intressin omaavan äänen edustaja riittäisi totuuden oikeuttajaksi. Olen samaa mieltä, mutta henkilökohtaisen totuuden ohella kontekstiinsa sijoitettu rikas elämäkertahaastatteluaineisto, siis elämänhistoriallinen lähestymistapa, mahdollistaa myös yleisemmän todellisuuden analyysin. Lisäksi Youngin ja Johan Mullerin ratkaisu, jossa professionaalien keskustelu ja kritiikki ovat bourdieulaiseen ja bernsteinilaiseen tapaan keskeisessä asemassa, on toki mahdollinen konstruktionistienkin kesken.

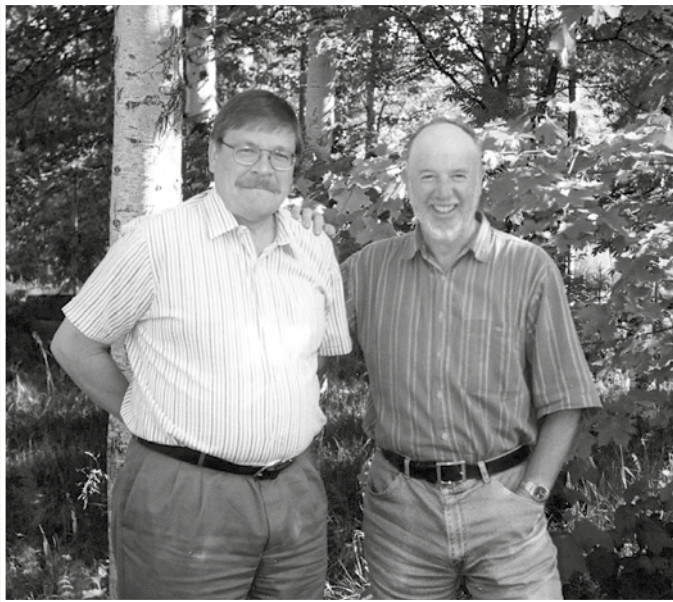
Tutkijoiden statuspulmat tosin osin säilyivät *The Polish Peasant* -keskustelun tapaan. Goodson (1988, 78) kertoo luokkahuoneen vuorovaikutusta tutkivan kollegan reaktion tieteellisessä konferenssissa: ”Tällaisia uusi menetelmiä ei pitäisi ehdottaa ... koska akateemiset uramme ovat niin pulmallisia. Herranen aika! Etnografialla on jo nykyään tarpeeksi alhainen status.”

Myöhäismodernit tai postmodernit olosuhteet, joita olen edellä käsitellyt erityisesti Philip Wexlerin ajatuksia koskein tulkinnoin, merkitsivät muutosta tutkimuksen kohteissa ja suuntautumisessa. Peter Alheit (1995) puhuu, miten ”sosiaalinen” on ”biografisoitunut” eli elämäkerrallistunut myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Monet sosiaaliset identiteetit, kuten yhteiskuntaluokka, sukupuoli ja ”rotu”, ovat epäselvempiä kuin ennen ja niiden tuottaminen tapahtuu yksilöllisellä, subjektiivisella tasolla. Meillä on aina vielä vaihtoehtoisten tai elämättömien elämien potentiaali voimavaranamme erityisesti elämänkulun siirtymissä. Se mahdollistaa elinikäisen oppimisen.

## Koulutuksen merkitys ja oppimisyhteiskunta

Teoreettisen pohdinnan ja ensimmäisten haastattelujen erittelyn perusteella päädyimme ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” -projektissa neljän tutkijan työnjakoon, jonka mukaan elämänkulku on Juha Kauppilan, identiteetti Jarmo Houtosen ja merkittävä oppimiskokemus Ari Antikaisen peruskäsite ja näkökulma aineistoon. Hannu Huotelinin (1996) tehtävänä oli metodisena asiantuntijana toimiminen. Ajatus kolmesta tutkijakohtaisesta näkökulmasta aineistoon toimi mielestäni erinomaisesti. Se mahdollisti monipuolisen analyysin ja tutkijain välisen keskustelun. Samoin kaksi haastattelukierrosta vahvisti tutkimusta.

Projektin kirjoittamisjärjestyksessä ensimmäisiin julkaisuihin kuului kirja *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education* (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1996). Kirja käsittelee Suomen tapausta oppimisyhteiskuntana eli yhteiskuntana,



Ivor Goodson Nivassa Education, Knowledge and Culture -konferenssin jälkeen vuonna 1997.

jossa elinikäisen oppimisen periaatetta ollaan toteuttamassa. Viimeistelin kirjaa Torontossa OISE:ssa ja Lontoon yliopistossa. Torontosta matkustin tapaamaan kirjasarjan toista toimittajaa Ivor Goodsonia Länsi-Ontarion yliopistoon. Yliopisto sijaitsi kaupungissa nimeltä Lontoo ja sen halki virtasi Thames-joki, siis postmoderni amerikkalainen ympäristö. Perinteistä oli sen sijaan pesukarhu, joka ilmestyi Goodsonien olohuoneen ikkunan taakse päivällisaikaan.

Englannin Lontoossa taas neuvottelin kustannustoimittaja Malcolm Clarksonin kanssa. Muutokset käsikirjoitukseen tuli tehdä hyvin nopeasti. Jälkikäteen olenkin harmitellut sitä, että julkaisimme käsikirjoituksemme niin keskeneräisenä verrattuna suomenkieliseen kirjaamme. Vielä keskeneräisempi se tosin olisi ollut ilman monen suomalaisen ja ulkomaisen kollegan kommentteja. Heidän joukossaan oli Basil Bernstein, joka piti Jarmo Houtsosen kirjoittamaa koulutusidentiteetin kulttuurista rakentumista koskevaa osaa kirjan ainoana kiinnostavana ja tasokkaana osana. Opin tuntemaan Basilin henkilönä, jota suomen kielen sana ”änkyrä” kuvaa erinomaisesti. Hänen käsityksensä nuorista kollegoistaan oli hyvin kriittinen. He puolestaan oppivatkin välttämään viittauksia Basilin julkaisuihin, sillä yleensä siitä seurasi ankara läksytys – siis väärin viitattu. Basil vihittiin vuonna 1989 Rochesterin yliopiston kunniatohtoriksi. Vierailevana tutkijana osallistuinkin juhlatilaisuuteen ja sitä seuranneeseen seminaariin. Seminaarissa tuoreen kunniatohtorin alustuksen jälkeen ensimmäisen kysymyksen esitti provosoivista ja äkkivääristä kysymyksistään ja kommenteistaan tunnettu nuori tutkija. Kun hän puheessaan pääsi lauseeseen, jossa hän väitti Bernsteinin kooditeorian muistuttavan Noam Chomskyn kielitieteellistä kooditeoriaa, huusi Basil ”No” niin että rappaus tippui katosta. Siihen sanaan päättyi se keskustelu.

Suuri kunnia meille oli se, että Erik Allardt (1996) kirjoitti esipuheen kirjaan. Kirjasta julkaistiin arvovaltaisia ja perusteltuja arvosteluja useammassa aikakauskirjassa kuin olisin ikinä osannut odottaa. Esimerkiksi arvostamani kollegat Agnieszka Bron, Phil Hodgkinson ja Raj Mohan olivat vaivautuneet kirjoittamaan arvostelun. Kirjaan viitataan yhä melko usein, ja olen voinut keskustella monen siihen viittanneen

kanssa. Esimerkiksi Marianne Horsdalin (1999) kanssa keskustelimme ”demokraattisista oppimisprosesseista”.

Vaikka suomenkielinen kirjamme *Oppiminen ja elämänhistoria* (1996) julkaistiin samana vuonna kuin englanninkielinen, sen käsikirjoitus valmistui kaksi vuotta myöhemmin kuin englanninkielisen. Siinä olivat tekijöinä myös Mari Käyhkö, Päivi Tuupanen (myöhemmin Kauppila) ja Anne Tuomainen (myöhemmin Ahvenharju). Tutkimusapulaisina ja haastattelijoina toimi lisäksi monia opiskelijoita ja työllistettyjä. Olen ollut kirjaan hyvin tyytyväinen. Se on todella ”kulunut” ainakin minun käsissäni, ja olen joutunut tunnustamaan tämän ilmaisuuden osuvuuden.

Juha Kauppilan (1996) suomalaisia koulutussukupolvia koskeva analyysi, jonka mukaan vanhimmalle sodan sukupolvelle koulutus merkitsi ihannetta, rakennemuutoksen sukupolvelle välinettä ja nuorelle hyvinvoinnin sukupolvelle hyödykettä tai itsestäänselvyyttä, on tullut erittäin tunnetuksi. Juha on myös jatkanut analyysiaan (Kauppila 2002; Antikainen & Kauppila 1998).

Jarmo Houtsosen (1996; 1996a) mallikkaat analyysit saamelaisista oman ja suomalaisen kulttuurin risteyksessä resursseja etsivinä ja aktivoivina toimijoina avaavat paatuneimmankin valtavirtakulttuurin edustajan silmät vähemmistökulttuuria kohtaan. Suositeltavaa luettavaa tänäkin päivänä.

Omassa osuudessani määrittelin merkittäviksi oppimiskokemuksiksi sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämänkertomuksen perusteella olivat ohjanneet haastateltavan elämänkulkua ja muuttaneet tai vahvistaneet hänen identiteettiään. Niitä oli kaikkien haastateltavien elämänkertomuksissa, ja niissä oli aina löydettävissä oppimista edistäneet tai tukeneet ”merkittävät muut”.

Merkittävän oppimiskokemuksen käsitteen määrittelyyn sain vaikutteita ainakin Merriamin ja Clarkin (1991) teoksesta (Antikainen 1998). Iloinen olen ollut siitä, että ainakin Kerttu Luukka (2007) lähihoitajia ja Raimo Silkelä (1999) luokanopettajia koskevissa väitöskirjoissaan ovat löytäneet käsitteelle ja ilmiölle käyttöä.<sup>8</sup>

Mari Käyhkön ja Päivi Tuupasen (1996) työläisperheiden nuorten opintietä koskeva tutkimus ja Juha Kauppilan ja Anne Tuomaisen (1996) opettajasukupolvia koskeva tutkimus antoivat oman kiinnostavan panoksensa *Oppiminen ja elämänhistoria* -kirjaan.

Ennen kirjoja olimme julkaisseet kokoavan artikkelin sekä englanniksi että saksaksi (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1992; 1995). Otsikkoihin onnistuin sisällyttämään ilmaisun ”etsimässä” (in search of, auf der Suche nach), joka mielestäni kuvaa hyvin lähestymistavan erästä keskeistä puolta. Toimituksen pyynnöstä arvostettu sosiaalisatututkija professori Klaus Hurrelmann (1992) kirjoitti saksankieliseen versioon esipuheen.

Jatkorahoituksen tutkimuksellemme onnistuimme saamaan Suomen Akatemian ”Koulutuksen vaikuttavuus” -tutkimusohjelmasta (Raivola 2000). Tutkimuksemme oli vaikuttavuus-ideologian vastainen ja sitä kritisoiva, mutta suomalaisessa luottamukseen ja konsensukseen pyrkivässä poliittisessa kulttuurissa tällä seikalla ei ollut merkitystä.

Tässä toisessa vaiheessa avainkäsitteemme ja näkökulmamme oli identiteetin käsite ja sen yhteys oppimiseen ja koulutukseen (Antikainen et al. 1999). Se perustui aiemmin Jarmo Houtsosen (1996, 1999) toteamaan elämänkertomuksen ja identiteetin yhteyteen: ”kertoessaan tarinaansa elämästään henkilö ilmaisee ja selittää identiteettiään käyttämällä tarjolla olevia kulttuurisia resursseja”.

### Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtoriohjelma ja tutkimuksen satoa

Vuonna 1995 toimintamme sai lisää tukea Suomen Akatemialta. Silloin aloitettiin valtakunnalliset tutkijakoulut. ”Kasvatus, tieto ja kulttuuri” -nimen ottanut tohtoriohjelmamme oli alusta alkaen mukana, ensin itsenäisenä ohjelmana ja sitten osana valtakunnallista kasvatustutkijakoulua. Yhteistyökumppaneitamme olivat Tuula Gordonin ja Elina Lahelman johtama kouluetnografian ja sukupuolen tutkimusryhmä



Kasvatus, tieto ja kulttuuri-tutkijakoulun ensimmäisiä seminaareja. Ohjaajista kuvassa alhaalta toisen rivin keskeltä Tuula Gordon, Tapio Aittola, Pertti Toukoma, Elina Lahelma, Pirjo Nuutinen ja kirjoittaja. Vierailijoista Sara Delamont ja Paul Atkinson. Opiskelijoista tunnistan alhaalta vasemmalta Tuija Metson, Tarja Tolosen, Satu Haapasen, Leena Kuusiston, Jaakko Nuotion, Jukka Lehtosen ja Helena Puhakan.



Elina Lahelma (oikealla) ja Leena Koski kasvatustieteen päivillä Joensuun yliopistossa. vuonna 2004.



Helsingin yliopistossa (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2000), Anja Heikkisen (1995) ammattikasvatuksen historiaa ja kulttuuria tutkiva ryhmä Tampereen yliopistossa, Tapio Aittolan kouluetnografian ja informaalin oppimisen ryhmä Jyväskylän yliopistossa (ks. Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997), Rauni Räsäsen (2007) kansainvälisyyskasvatukseen ja kulttuurien väliseen oppimiseen paneutuva ryhmä Oulun yliopistossa ja Hannu Rädyn koulun sosiaalipsykologiaa tutkiva ryhmä Joensuun yliopistossa (ks. Rätty, Snellman & Vainikainen 1999).

Erityisesti Katja Komosen (2001) väitöskirja ammattikoulun keskeyttäjästä, koulupudokkaista, kuten media heitä kutsui ja Tiina Tikan (2007) väitöskirja perhepäivähoitajista jatkoivat ja syvensivät tutkimustyötämme. Molemmissa rikotaan stereotyyppinen kuva tutkittavista ja osoitetaan ne merkitykset, joihin nojautuen tutkittavat voivat rakentaa aiempaa täydempää yhteiskunnallista osallisuutta.

Tampereella Risto Honkonen (1997) väitteli ammattikorkeakoulun insinööriopiskelijoiden elämästä alan ristiriitaisilla työmarkkinoilla, Jyväskylässä Leena Niemi-Väkeväinen (1998) kouluttautumisesta elämänpolitiikassa, Arja Kilpeläinen (2000) naisista aikuiskoulutuksessa, Elina Lehtomäki (2005) koulutuksen merkityksestä kuurojen



Ippo Kurosen väitös Jyväskylän yliopistossa 2010 samassa salissa kuin kirjoittajan vuonna 1976. Kustoksena Tapio Aittola.

elämänkulussa ja Ilpo Kuronen (2010) ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulusuhteesta ja elämänkulusta, Lapissa Leena Viinamäki (1999) vuonna 1966 syntyneiden pätkäurista, Pekka Narkaus (2004) toisen maailmansodan jälkeisten vuosien koulutuselämäkerroista ja Soili Paananen (2006) dysleksiasta aikuisten elämäkerroissa ja Helsingissä Janne Sääntti (2007) opettajien omaelämäkerroista ja opettajuudesta muutoksesta. Kari Nurmen johtama tutkimusryhmä tutki aktiivisen kansalaisuuden oppimista elämäkertojen valossa (Laitinen, Nurmi, Angeria, Heikkinen, & Khrol-Lappalainen 2002). Asko Suikkasen aktiivinen tutkimusryhmä taas paneutui koulutukseen elämänkulussa.

Elämäkertatutkimuksella olisi ollut vielä opittavaa esimerkiksi Hannu Itkosen (1996) ja Jukka Oksan (1998) kontekstia ja yhteisöä – erityisesti paikallista – koskeneista väitöskirjoista. Niissä laaja-alaisuus ja syvälinen paneutuminen tutkimuskohteeseensa, urheiluseuraan ja syrjäkylään, yhdistyvät oivallisesti. Samoin Mari Käyhkön (2006) väitöskirja siivoojaksi oppimisesta, siitä miten työläistyöistä tulee tämän aliarvostetun ammatin ja niin sanotun näkymättömän työvoiman edustajia, kertoo etnografisen tutkimuksen mahdollisuuksista. Mari vastaanotti väitöskirjastaan Työväentutkimuksen palkinnon vuonna 2008. Jatta Herrasen (2003) diskurssianalyysia soveltanut väitöskirja ammattikorkeakoulusta diskursiivisena tilana puolestaan osoitti, miten tämän lähestymistavan keinoin voidaan paljastaa instituution sisäistä järjestystä ohjaavat tiedolliset tekijät.

Kysely- ja haastatteluaineistotkin voivat osaavassa käytössä ja teoreettisessa jäsennyksessä tuottaa uutta näkökulmaa ja tietoa, kuten Sinikka Ruohosen (2001) nuorison pukeutumisen merkitystä koske-  
neen väitöskirjan alaotsikko jo kertoo: erottautumista, elämyksiä ja harkintaa.

Osallistuin myös jäsenenä sosiaali- ja terveysministeriön Elämänkulku ja terveys -työryhmään. Sen puheenjohtajana toimi professori Eino Heikkinen Jyväskylän yliopistosta, sihteerinä Jouni Tuomi Tampereen yliopistosta, myöhemmin Seinäjoen ammattikorkeakoulun yliopettaja, ja aktiiveina muun muassa väestötutkijat ja perheystä-

vämme Tuija Martelin ja Seppo Koskinen Kansanterveyslaitokselta, myöhemmin Stakesista ja Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitokselta. Eino Heikkinen ja Jouni Tuomi innostuivat myös toimittamaan artikkelikokoelman *Suomalainen elämäntapa* (2000) pääasiassa työryhmän jäsenten teksteistä. Tuija ja Seppo ovat sittemmin ansioituneet monipuolisina väestöntutkijoina ja yleisteoksen *Suomen väestö* (2007) tekijöinä.

Tutkimushankkeemme tuotos oli hämmästyttävän runsas. Esitimme konferenssipapereita tai pidimme esitelmiä muun muassa ISA:n (International Sociological Association) kongressissa Montrealissa ja sen kasvatustieteiden tutkimuskomitean konferenssissa Joensuussa, ESREA:n (European Society for Research on the Education of Adults) konferenssissa Wienissä ja Brightonissa, Nordic Educational Research Associationin konferenssissa Tallinnassa, IAUTA:n (International Association of the Universities of the Third Age) konferenssissa Jyväskylässä ja Lifelong Learning konferenssissa Surreyssa. Toimitimme *International*



Elämäkertatutkijat seminaarissa Tampereen yliopistossa 1990-luvun alussa. Vasemmalla ylhäällä Manfred Wahle, Liv Mjelde, Juha Kauppila ja Hannu Huotelin, alarivissä Jarmo Houtsonen ja kirjoittaja.



Anja Heikkinen ja Karlwilhelm Stratman seminaarissa Tampereen yliopistossa 1990-luvun alussa.

*Journal of Contemporary Sociology* korkeatasoisen kasvatustieteiden sosiologian teemanumeron (Antikainen & Mohan 1999). Erik Allardt ja Marjatta Marin esittivät myös myönteisen arvion laitoksen tutkimuksesta vuosina 1997–2001.

Koko alkuperäinen neljän tutkijan ryhmämme Jarmo Houtsonen, Hannu Huotelin, Juha Kauppila ja minä, osallistui ammatillista koulutusta ja kulttuurista käsittelevään Anja Heikkisen, silloin väitöskirjaa viimeistelevän lehtorin ja myöhemmin professorin,

järjestämään kansainväliseen työpajaan Tampereella marraskuussa 1993. Mukana olivat professorit Richard Aldrich Lontoon yliopistosta ja Karlwilhelm Stratman Bochumin yliopistosta, molemmat historioitsijoita, professori Liv Mjelde Oslon ammattipedagogisesta korkeakoulusta, tohtorit Andy Green Lontoon yliopistosta, Manfred Wahle Bochumin yliopistosta ja Jorma Enkenberg Joensuun yliopistosta. Itse asiassa workshop oli myöhemmin perustettavan VET & Culture -tutkijaverkon itu. Sillä on ollut oma tärkeä panoksensa eurooppalaisen ammattikasvatuksen tutkimuksessa. (Heikkinen 1994.)

Richard Aldrichin olin oppinut tuntemaan Lontoon vierailuillani kansainvälisen oppineen ohella siinä suhteessa peribritiksi, että hän oli lapsuusvuosistaan alkaen tietyn kaupunginosansa jalkapalloseuran vannoutunut fani. Naureskellen hän esitteli kotonaan kaikkea sitä rekvisiittaa, mikä oli vuosien varrella kertynyt seuraa käsittelevistä kirjoista, paidoista ja muista muistoesineistä. Manfred Wahle vieraili kotonani Hammaslahden Nivassa ja istui tuntikausia Pyhäselän rannassa. Hän kuului niihin keskieurooppalaisiin, jotka nauttivat luonnon hiljaisuudesta.

Mistä tämä tuotteliaisuus johtui? Mielestäni se perustui tutkimusryhmän hyvään henkeen, määriteltyn mutta joustavaan työnjakoon ja vapaaseen ilmapiiriin. Nuoret tutkijat avoituivat ja hankkivat lapsia. Se ei suinkaan estänyt luovuutta ja tuottavuutta. Ilmeisesti silloin kun



elämä on kunnossa ja mielekästä, voi työelämäkin suotuisissa oloissa sitä olla. Ja vice versa.

Mitä oppimisen ja koulutuksen elämänhistorioiden tutkiminen sitten opetti? Metodisesti ja teoreettisesti se opetti ainakin sen, että yhdistämällä elämäkertatutkimusta ja elämäntutkimusta ja käyttämällä myös historiallista tarkastelua, siis elämänhistoriallisen otteen avulla, voidaan tutkia ”objektiivista” todellisuutta samalla kun saavutetaan aineiston subjektii-visuuden tarjoamat edut. Oppimisen ja koulutuksen merkityksistä se opetti ainakin sen, että merkitykset eroavat historiallisen ja yhteiskunnallisen kon-

tekstin sekä yksilöiden elämäntilanteen mukaan. Tätä merkitysten vaihtelua ei rakennetutkimus ja teknokraattinen arviointitutkimus riittävästi tavoita, mikä haastaa uudistamaan tutkimusta ja suunnittelua. Koulutus on vahva identiteetin tuottaja, mutta se voi tuottaa myös liian jäykkää ja yksilöotteisia identiteettejä.

Oppimisen elämänhistorioiden tutkimukseen ja ”Kasvatus, tieto ja kulttuuri” – tohtoriohjelmaan liittyy vielä jälkinäytös. Vuonna 2004 saimme ajatuksen perustaa vanhaa käyttäytymistieteiden laitosta muistuttavan tutkimusyksikön nimeltä Koulutuksen sosiokulttuurisen tutkimuksen keskus (Centre in Socio-Cultural Research on Education). Siinä olivat mukana sosiologit minun, M’hammed Sabourin ja Leena Kosken johdolla, jotka tutkisivat suomalaisen oppimisyhteiskunnan muutosta, tietojenkäsittelytieteen edustajat professori Erkki Sutisen johdolla tutkimassa oppiville yhteisöille soveltuvia teknologioita, kasvatustieteen edustajat professori Pirkko Pitkäsen johdolla tutkimassa opetusta monikulttuurisessa ympäristössä, psykologit professori Hannu Rädyn johdolla tutkimassa koulutettavuuden, älykkyyden ja arvioinnin



Erik Allardt puhumassa sosiologian yksikön 30-vuotisjuhlassa 2002. Joensuun yliopiston arkisto.

representaatioita ja aikuiskasvatuksen edustajat professori Juha Suoranan johdolla tutkimassa informaatioyhteiskunnan tietopolitiikkaa.

Ensi työksemme kokosimme laajan artikkelikokoelman Suomesta muuttuvana oppimisyhteiskuntana, joka julkaistiin Sveitsin kasvatustieteellisen seuran sarjassa (Antikainen 2005). Mukana oli myös kirjoittajia maantietees-tä professori Perttu Vartiaisen johdolla ja Karjalan tutkimuslaitoksen aluetutkimuksesta tohtori Jukka Oksa. Lontoon yliopiston aikuiskasvatuksen emeritusprofessori ja Suomen tuntija Brian Groombridge julkaisi kirjasta varsin myönteisen arvion.

Tutkimusyksikölle haimme rahoitusta Suomen Akatemian huippuyksikköhaussa. Ulkomaiset arvioijat pitivät suunnitelmaamme erinomaisena. Sitä vastoin Akatemian oma sisäinen arviointiryhmä arvos-teli sitä siitä, ettei tutkimusryhmien välillä ole näyttöä yhteistyöstä ja siten synergiaeduista. Suunnitelma, kirja ja aiemmat yhteistyösuhteet monien mukanaolijoiden kesken eivät riittäneet.

Jälkikäteen minulle esitettiin myös kommentti siitä, että tutkimusyksikön nimessä käytettiin vygotskylaisten tutkijoiden yksinoikeudeksi muodostunutta sosiokulttuurinen (socio-cultural) käsitettä. En tiedä, oliko tällä näkemyksellä osuutta hakemuksemme hylkäämiseen. Mitä tästä opin? Elämäkertatutkijana vakuutuin kokemukseni pohjalta siitä, että ihmiset ovat yleensä arkielämässään viisaita – katuviisaita kuten alan tutkijat tapaavat sanoa. Sen sijaan toimiessaan intressiensä ajajina ihmiset voivat tämän viisauden menettää.



Rehtori Perttu Vartiainen puhumassa sosiologian yksikön 30-vuotisjuhlassa vuonna 2002. Joensuun yliopiston arkisto.

## VII

### ISA ja kasvatussosiologian maailmankartta

International Sociological Association (ISA) perustettiin Unescon tukemana toisen maailmansodan jälkeen vuonna 1949 edistämään sosiologiaa ja yhdistämään maailmaa. Sen jäsenmäärä on vielä 2000-luvulla kasvanut noin kahdestatuhannesta viiteentuhanteen. Maailmassa on aktiivisia sosiologeja enemmän kuin koskaan.

Toiminnallisesti ISA on jakaantunut tutkimuskomiteoihin, jotka ovat muodostuneet lähinnä institutionaalisia alueita vastaavien sosiologian erityisalojen mukaan. Niitä on kaikkiaan yli viisikymmentä. Tutkimuskomitea numero neljä on kasvatus/koulutussosiologian tutkimuskomitea. Se on yksi jäsenmäärältään suurista tutkimuskomiteoista, perustettu vuonna 1971. Varhaisina puheenjohtajina ovat toimineet muun muassa Pierre Bourdieu ja Basil Bernstein.

ISA:n maailmankongressi kokoontuu joka neljäs vuosi, ja välivuosina tutkimuskomiteat voivat järjestää konferenssejaan. Ensimmäisen kerran osallistuin maailmankongressiin ja kasvatussosiologian tutki-



muskomitean istuntoihin vuonna 1994 Bielefeldissä. Jäin koukkuun ja vuoden 1998 kongressissa Montrealissa minut valittiin tutkimuskomitean sihteeriksi. Vuoden 2002 maailmankongressissa Brisbanessa siirryin tutkimuskomitean varapuheenjohtajaksi (vice-president), ja vuoden 2006 maailmankongressissa Durbanissa minut valittiin puheenjohtajaksi (president). Vuoden 2010 maailmankongressissa Göteborgissa oli vuorossa siirtyminen edelliseksi puheenjohtajaksi (past-president). Se merkitsee tutkimuskomitean johtoryhmän jäsenyyttä vuoteen 2014.

### **Sihteerinä silmät avautuvat**

Miten tutkimuskomitean sihteeriksi ja puheenjohtajaksi tullaan? Kokemukseni mukaan se tapahtuu aktiivisuuden, siis tekojen ja näyttöjen kautta. Vuonna 1997 järjestimme Joensuussa kasvatussociologisen konferenssin temasta ”Kasvatus, tieto ja kulttuuri” tutkijakoulumme nimen mukaisesti. Järjestelyissä Leena Koski ja moni muu joensuulainen sosiologi oli minun ohellani aktiivinen. Konferenssi sujui hyvin. Voin kiittää valinnastani tutkimuskomitean sihteeriksi joensuulaisia työtovereita ja konferenssin osanottajia.

Suostumukseni ehdokkaaksi pyysi edellinen sihteeri Jeanne Balantine, Wright State Universityn professori ja ansioitunut sosiologian opetuksen tutkija ja oppikirjojen kirjoittaja ja toimittaja. Muistini mukaan Jeanne kertoi, että hänen tyttärensä oli vieraillut Venäjän Karjalassa ja ilmeisesti matkallaan myös Suomessa. Siis myös tämä sattuma on saattanut vaikuttaa valintaani. Jeanne ei osallistunut Joensuun konferenssiin, mutta tutkimuskomitean ja ISA:n silloinen varapuheenjohtaja Berliinin Humboldt -yliopiston professori Arthur Meier osallistui. Arthur puolestaan kertoi, että hän oli säilyttänyt Saksojen yhdistyessä virkansa osin ulkomaisten kollegojen vetoituksen ansiosta. Erik Allardt oli hänen mukaansa kuulunut vetoituksen allekirjoittajiin. Arthur ei muistamani mukaan ollut enää mukana Montrealin konferenssissa.



Jeanne Ballantine oli kirjoittajan edeltäjä ISAn tutkimuskomitean sihteerinä. Jeanne on kasvatussosiologian ja sen opetuksen arvostettu asiantuntija.

Inhimillisessä toiminnassa monet tekijät voivat vaikuttaa, mutta kokemukseni mukaan ISA:ssa lähinnä teot vaikuttavat, eikä esimerkiksi ehdokkaan yksittäiset mielipiteet tai sosiaalinen viehättävyys. Tämä on minun kokemukseni.

Puheenjohtajaksi Montrealissa vuonna 1998 valittiin Carlos Torres, UCLA:n professori ja Paulo Freire -keskuksen argentiinalaistustainen johtaja. Sihteerin työni muodostui johtoryhmän sihteerinä, rahastonhoitajana ja tiedotuslehden toimittajana toimimisesta sekä konferenssien järjestelyihin osallistumisesta. Lisäksi toimitin yhdessä Carloksen kanssa kansainvälisen kasvatussosiologian käsikirjan (Torres & Antikainen 2003).

Minua pyydettiin Brisbanen kongressin alla myös puheenjohtajaehdokkaaksi, mutta kieltäydyin. Carlos jatkoi toisen kauden puheenjohtajana, mikä oli poikkeuksellista. Vuonna 2006 suostuin puheenjohtajaehdokkaaksi ja tulin Durbanissa siihen tehtävään valituksi. Monet

suomalaiset sosiologit, kuten viimeksi ainakin professorit Helena Helve ja Elianne Riska, ovat toimineet tutkimuskomiteoitensa puheenjohtajina. Kaudella 2006–2010 olin kuitenkin ainoa suomalainen tässä tehtävässä, mikä minua askarruttaa. Siksikin kirjoitan ISA:n toiminnasta. Toki ISA-aktivisteja oli jo joensuulaisten tutkijoiden joukossa. Pirkkoliisa Ahponen oli aktiivinen vieraantumisen ryhmässä ja Erkki Sevänen taiteen tutkimuksen ryhmässä niin, että hän innostui humanisti-professorina tekemään väitöskirjan Niklas Luhmannista (2008) siinä missä toinen humanisti-professori Jopi Nyman (2005a) väitteli brittien kansallisen identiteetin esittämisestä.

Tutkimuskomitean sisäisen toiminnan lisäksi olen tutustunut ISA:n julkaisutoimintaan *Current Sociology* -aikakauskirjan teemanumeroiden, *International Sociology Book Reviews* -aikakauskirjan ja *Sociopedia.isa*:n eli online-ensyklopedian toimitusneuvoston jäsenenä. Kaikkiin näihin julkaisuihin olen myös viime vaiheessa kirjoittanut ja toivoakseni kypsimmät kirjoitukseni (Antikainen 2008; 2010; Antikainen et al. 2010).

Erityisesti tutkimuskomitean sihteerikausi oli silmiä avaavaa ja ennakkoluuloja karsivaa aikaa. Kuusikymmenlukulaisena hämmästyin esimerkiksi sitä, että taiwanilaiset kasvatussosiologit osoittautuivat myös radikaalin ja kriittisen sosiologian tunteviksi ja taitaviksi. Iranilaisten nuorten sosiologien joukossa oli puolestaan erinomaisia tutkijoita millä tahansa mittapuulla arvioituna.

Samalla sain palauttaa mieleeni sen, että näissä kulttuureissa on merkittävä oppineisuuden perinne. Olin kyllä jo aiemmin ymmärtänyt sen, että tieteesen ja kulttuuriin, toisin kuin talouteen, ei ole tule kohdistaa poliittisin tai ihmisoikeudellisen perustein rajoittavia toimia. Rochesterissa jatko-opiskelijoiden joukossa oli valkoisia eteläafrikkalaisia tutkijoita, jotka olivat itse asiassa paossa rotusortoa harjoittavan maansa väkivaltaa. Heidänkin kautta ymmärsin, miten järjetöntä tieteellisen toiminnan boikotointi voi olla.

2000-luvun alussa arvioin osoitteiden perusteella, että kasvatustutkimus/koulutus-sosiologian tutkimuskomitean parista sadasta jäsenestä noin kuusikymmentä prosenttia työskentelee yhteiskuntatieteiden,

yleensä sosiologian, yksiköissä ja noin neljäkymmentä prosenttia kasvatustieteiden yksiköissä. Käsitykseni mukaan suuntauksena on ollut kasvatussosiologian siirtyminen kasvatustieteiden yhteyteen, mutta valitettavasti jäsenten osoitetiedot enää harvoin kertovat heidän yliopistollista yksikköään.

Joka tapauksessa kasvatussosiologien sijoittuminen riippuu olennaisesti siitä, millainen käsitys kasvatuksen tutkimuksesta ja kasvatustieteestä maassa vallitsee. Malliesimerkki laajasta ja monitieteisestä kasvatuksen tutkimuksen paradigmasta on amerikkalainen kasvatuksen tutkimus, jossa kaikki kukat kukkivat. Suomalainen kasvatuksen tutkimus ei ole siitä kaukana, mutta kasvatussosiologikunta on meillä varsin harvalukuinen. Jo muissa Pohjoismaissa on suomalaista ahtaampi kasvatustieteen malli.

Kasvatussosiologian maailmankartta on määrällisesti tarkasteltuna hieman yllättävä. Latinalaisessa Amerikassa, Kiinassa ja Venäjällä saattaa olla alan suurimmat tutkijakunnat. Kiinan tapaukseen olen perehtynyt järjestäessäni välikonferenssiamme Taiwaniin ja toimittaessani kansainvälistä käsikirjaa. Sitä olen myös kuvannut jäähyväisluennossani (Antikainen 2009). Amerikkalainen kasvatussosiologian oppikirja käännettiin kiinaksi jo vuonna 1917, ja kiinalainen Tao Menghen teos ilmestyi vuonna 1921. Jason C. Changin ja Zhang Renjien (2003) mukaan kansallisen projektin tavoitteena 1920- ja 1930-luvulla oli ”pelastaa kansakunta koulutuksen avulla”. Varsin lähellä Snellmanin tavoitetta meillä muutama vuosikymmen aiemmin.

Kiinan kansantasavallassa sosiologia joutui samaan tapaan kuin Neuvostoliitossa ja kansandemokratioissa epäsuosioon vuodesta 1949 vuoteen 1979. Eräät kasvatussosiologit muuttivat kuitenkin Taiwaniin työskentelemään lähinnä psykologian laitoksille ja opettajankoulutukseen.

Chang ja Renjie (2003) katsovat, että 1960-luku oli Taiwanissa kasvatussosiologian synnyn aikaa, 1970-luku perustan luomisen ja 1980-luku laajenemisen kautta. Taiwanilaiset kasvatussosiologiat joutuivat kyllä taipumaan siihen kansallisen konsensuspolitiikan kannaan, että konfliktiteoriat ja erityisesti marxilainen teoria eivät sovellu

taiwanilaiseen yhteiskuntaan, mutta muutoin koko käsitteiden ja lähestymistapojen kirjo länsimaiseen tapaan kukki kasvatussosiologiassa. Siis tilannetta voi kuvata myös samantapaiseksi kuin Neuvostoliiton naapurissa sijainneessa Suomessa. Piilo-opetus suunnitelma ja ideologia olivat keskeisten käsitteiden joukossa ja feminismi, postmodernismi, weberiläisyys, reproduktio- eli uusintamisteoriat (Bourdieu, Bernstein), resistanssi- eli vastarintateoriat (Willis), kriittinen teoria, dramaturginen teoria (Goffman), strukturaation eli rakenteistumisen teoria (Giddens), etnometodologia ja niin edelleen rantautuivat taiwanilaiseen tutkimukseen. Sosiologian uudistuminen on siis saattanut tapahtua hyvinkin erilaisissa maissa varsin samaan tapaan.

Manner-Kiinassa perustettiin Kasvatussosiologian kansallinen neuvosto vuonna 1989, ja se ryhtyi julkaisemaan alan tiedotuslehteä. Taiwanissa perustettiin Kasvatussosiologian yhdistys vuonna 2000, ja se ryhtyi julkaisemaan alan aikakauskirjaa *Taiwan Journal of Sociology of Education*, jossa olen itsekin yhden artikkelini julkaissut. Valitettavan harvat länsimaiden tutkijat ovat tätä julkaisumahdollisuutta käyttäneet. En ole varmistanut johtuuko se pelosta kohdata vaikeuksia viisumin saannissa Manner- Kiinaan vai jostakin muusta syystä.

Kahden Kiinan ohella kasvatussosiologinen tutkimus on noussut viime vuosina myös muissa Aasian maissa. Tuon nousun olen kohdannut aikakauskirjojen toimittajana ja arvioijana.

Latinalaisen Amerikan tilanne on myös kiinnostava. Kun ISA:n kasvatussosiologian tutkimuskomitean järjestämiin konferensseihin osallistui muualla alle sadasta kahteen sataan tutkijaa, niin Latinalaisessa Amerikassa osallistujamäärä oli usein yli tuhat. Tutkimus on Latinalaisessa Amerikassa painottunut kasvatukseen ja kasvatussosiologian politiikan tutkimukseen. Keskeisessä asemassa on brasilialaisen Paulo Freiren perintö. *Sorrettujen pedagogiikan* (1970; 2005) ja vapautuksen pedagogiikan kautta hän on kohonnut dialogisen kasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan uranuurtajaksi. Torresin (2003) mukaan Latinalaisen Amerikan koulutusjärjestelmät heijastavat äärimmäisen eklektistä eli valikoivaa filosofisten ja pedagogisten ajatusten sekoitusta alkaen pedagogisesta positivismista, spiritualismiin, humanismiin ja

normalismiin sekä koulutuksen taloustieteeseen inhimillisen pääoman teorioineen. Tämä heijastuu myös tutkimuksessa.

Freireä ja hänen seuraajiaan voi vain osaksi pitää sosiologeina ja pedagogiikka, politiikka ja filosofia ovat yhtäläillä tai vahvemmin heidän määreittäin. Freiren ajattelulle perustuu kansainvälinen Paulo Freire -keskusten verkosto. Esimerkiksi Carlos Torres, joka oli toiminut Freire -instituutin johtajana niin Brasiliassa kuin Kaliforniassa, katsoi, että hänen tutkimuksensa edustavat politiikan sosiologiaa kasvatussosiologiassa.

Tuukka Tomperi ja Juha Suoranta (2005) ovat kirjoittaneet erinomaisen katsauksen Freirestä ja hänen vaikutuksestaan. Se on ollut yllättävän vahva myös Suomessa.

ISA:n kasvatussosiologian tutkimuskomitean johtoryhmän jäsenen David Konstantinovskin mukaan Venäjän sosiologiyhdistyksen suurimman ryhmän muodostavat kasvatussosiologit. Venäjällä on herätty siihen, että siirtymä neuvostojärjestelmästä markkinatalouteen on nostanut esiin koulutuksen aseman myös erojen ja eriarvoisuuden säilyttäjänä ja luojana (Konstantinovski 2003). Aiemmin se oli suurelta osin vaiettu salaisuus. Syy kasvatussosiologian suosioon on Davidin mukaan myös käytännöllinen. Kaikilla opiskelijoilla ja tutkijoilla on kokemuksia koululaitoksesta, ja siitä on helppo saada aineistoa. Paradoksaalisesti meillä tämän seikan voi tulkita vähentäneen tutkijoiden kiinnostusta koulutuksen tutkimukseen.

Sihteerikauteni aikana toimitimme Carlos Torresin kanssa ja tutkimuskomitean tukemana kasvatussosiologian kansainvälisen käsikirjan, jonka artikkeleihin olen jo edellä viitannut (Torres & Antikainen 2003). Kirja jakaantuu kolmeen osaan: yhteiskuntateoria ja metodologia, kasvatussosiologia kansainvälisissä konteksteissa ja kriittiset kysymykset kasvatussosiologiassa. Sen eräs vahvuus on sen todellinen kansainvälisyys, kun useimmat vastaavat käsikirjat ovat varsin angloamerikkalaisia. Monet artikkelit ovat varsin kiinnostavia ja korkeatasoisia.



Carlos Torres harrastaa puutöitä. Kuvassa Joensuun normaalikoulun teknisen työn luokassa yhdessä Aimo Lakotievan kanssa vuonna 2005.

Olen iloinen myös suomalaisten kirjoittajien aktiivisuudesta. Sinikka Aapola, Tuula Gordon ja Elina Lahelma (2003) kirjoittivat kansalaisuudesta oppikirjoissa, ja Arja Puurula oli mukana laajassa tunnekasvatusta Etelä- ja Pohjois-Euroopassa vertailevassa kirjoittajaryhmässä. Yhdessä Katja Komosen kanssa kirjoitimme elämänculusta ja elämäkerta tutkimuksesta kasvatus sosiologiassa. Jopi Nyman käänsi käsikirjoituksemme erinomaisesti suomesta englanniksi. Geoff Whittyn ja Sally Powerin artikkeli perustui Westermarck -seuran sosiologipäivillä pidettyyn alustukseen. Itse olen kirjan artikkeleista ehkä useimmin viitannut Annebert Dijkstran ja Jules Pescharin artikkeleihin sosiaalisesta pääomasta. Teosta arvioitiin monissa aikakauskirjoissa. Kriittikinä esitettiin se, ettei se ole riittävän käsikirjamainen. Itse asiassa pohdimmekin sen nimeä pitkään yhdessä kustantajan edustajan kanssa.

Olimme kirjoittamassa teoksen johdantoa syyskuun 11. päivänä vuonna 2001 talossamme Joensuun Nolkakassa. Yhtäkkiä Carlos luki

uutista läppäristään ja huudahti, ettei tämä voi olla totta. Kysymys oli terrori-iskuista New Yorkin World Trade Centerin kaksoistorneihin. Carlosin poika asui parin korttelin päässä torneista. Onneksi saimme häneen puhelinyhteyden ja varmistuksen, että hän voi hyvin. Jo Rochesterin aikana tutustuin amerikkalaiseen tutkimukseen, jossa selvitettiin kuinka hyvin ihmiset muistavat, missä he olivat esimerkiksi silloin kun presidentti Kennedy murhattiin tai vastaavissa tapauksissa. Usein ihmiset muistivat missä olivat, ja saattoivat olla siitä hyvin varmojakin. Silti tutkijat voivat osoittaa, etteivät ihmisten muistikuvat suinkaan aina voineet olla totta. Carlos ja minä olimme todella Nolja-kassa syyskuun 11. päivänä 2001.

### Moskovasta ja Belgradista Prahaan

Vierailin Kansojen ystävyyden yliopistossa Moskovassa vuonna 2003 luennoiden ja keskustellen Venäjän eri yliopistojen sosiologian opettajien kanssa kasvatussosiologian opetuksesta ja tutkimuksesta simulaanitulkkauksen välityksellä. Luentoni käsittelivät kolmea aihepiiriä, nimittäin klassisia sosiologisia teorioita ja kasvatussosiologiaa, koulutusta suhteessa yhteiskunnan kerrostuneisuuteen ja eriarvoisuuteen sekä elinikäistä oppimista. Jopi Nyman (2005) on toimittanut osan teksteistäni kulttuurin ja koulutuksen sosiologiseen artikkelikokoelmaan.

Kuulijat vaikuttivat kiinnostuneilta ja keskustelu oli vilkasta. Tulkit olivat englanninkielen apulaisprofessoreja. Varsin yleisesti yliopistossa opettavat tarvitsivat sivutyön tullakseen toimeen, ja tulkin työ oli luonteva toinen työ kielten opettajille. Kun heille selvisi, että isäntäni professori David Konstantinovski työskenteli Venäjän tiedeakatemiassa, ilmapiiri muuttui aiempaa kunnioittavammaksi. Oppineisuutta arvostetaan nyky-Venäjälläkin. Minulla oli mahdollisuus myös keskustella – vastoin isäntieni pyrkimystä – eräiden yliopiston opiskelijoiden kanssa. Niiden keskustelujen perusteella sain sen kuvan, että opetus



yliopistoissa oli hyvin opettajakeskeistä hieman meidän kouluopetuksemme tapaan. Opettaja oli ehdoton tiedollinen auktoriteetti, jolla saattoi olla työhuoneensa kätköissä myös ulkomaista kirjallisuutta.

Moskovan maanalaisen joillakin asemilla myytiin käsikirjoituksia. Kun kysyin oppaaltani, mitä ne ovat, hän vastasi niiden olevan graduja.

20. marraskuuta 2003 matkustin takaisin Suomeen. Saman päivän iltana Kansojen ystävyyden yliopiston opiskelijain asuntola paloi, ja kymmeniä afrikkalaisia opiskelijoita kuoli. Asuntolan opiskelijoita kohtaan oli aiemmin tehty rasistisia hyökkäyksiä, mutta nyt miliisi päätyi tutkimuksissaan siihen, että tulipalon syynä oli opiskelijoiden lämmityslaitteiden huolimaton käsittely. Niin tai näin, myös Venäjällä pitempään vierailleet kollegani kertoivat, että heistä on ihme, ettei asuntoloissa tapahdu niiden kunnosta johtuen enemmän tulipaloja. Murhenäytelmästä kerrottiin myös suomalaisissa tiedotusvälineissä.

2000-luvun alkuvuosina venäläiset sosiologit etsivät aktiivisesti kansainvälisiä kontakteja, mutta sitten tapahtui sulkeutuminen omaan kansalliseen piiriin. Venäläinen kollegani kertoi, että sosiologikunta pohti asiaa ja päätyi siihen, että venäläiset opiskelijat opiskelevat eri tavoin kuin monien muiden kansallisuuksien opiskelijat, nimittäin askel kerrallaan. Selitys oli joko peiteselitys tai kertoi nationalistisesta sokeudesta. Aivan viime ajat antavat toivoa uudesta avautumisesta.

Vuonna 2007 minulta pyydettiin artikkelia vastaperustettuun sosiologian opetusta yliopistossa käsittelevään venäläiseen aikakauskirjaan. Tuon artikkelin kirjoitin pyrkien siinä kertomaan parhaan kykyni mukaan kasvatussosiologian tilasta kansainvälisesti (Antikainen 2007). Selvittäessäni aikakauskirjan perustamisen taustaa ilmeni, että Moskovan valtion yliopiston opiskelijat olivat esittäneet kovaa kritiikkiä sosiologian opetuksen tasosta ja vaatineet tiedekuntansa dekaanin erottamista. Yliopiston johto suostui neuvotteluihin, mutta aikaa myöten lopputuloksena oli opiskelijain edustajien erottaminen dekaanin sijaan. Tapahtuma ei ylittänyt suomalaisten tiedotusvälineiden uutiskynnystä.

Haluan korostaa, että Venäjän kokemukseni olivat suurelta osin myönteisiä edellä esittämästäni kritiikistä huolimatta. Arkielämässä sekä yliopistoissa että niiden ulkopuolella näytti ymmärrykseni mukaan vallitseva paljolti optimistiset odotukset. Optimistisemmat kuin median välittämä kuva. Moskovassa ja muissa keskuksissa se tuohon aikaan saattoi johtua lähinnä taloudellisesta vaurastumisesta. Asuntolapalo oli tietysti shokki, joka jää mieleen loppuiksi.

Keväällä 2003 vierailin myös Belgradissa Serbian kansallisilla kasvatustieteen päivillä. Suomalaiset asiantuntijat työskentelivät Serbiassa kehittämässä opettajankoulutusta. Ulkoministeriön edustaja esitti Lapin yliopiston kasvatustieteen professori Raimo Rajalalle ja minulle kutsun tulla puhumaan serbialaisille kasvatustieteilijöille. Kun maassa oli äskettäin murhattu pääministeri, tiedustelin ulkoministeriöstä onko turvallista matkustaa maahan. Vastauksen mukaan se on turvallista, sillä ainoastaan politiikkoja saatetaan murhata. Konferenssi oli kiinnostava ja sujui hyvin. Esitelmien jälkeisessä workshopissa serbialaisten kasvatussosiologiien kanssa minulle kerrottiin, miten yliopistossakin kulttuuriin kuuluu se, että johtajuus saavutetaan lähinnä tuhoamalla vastaehdokkaat – ei tietenkään kuitenkaan fyysisesti vaan symbolisesti. Kokemus lisäsi ymmärrystäni Balkanin kriisin syvyydestä.

Vuonna 2004 ISA:n kasvatussosiologian tutkimuskomitea järjesti Prahassa konferenssin teemasta ”Koulutus ja demokratia globalisoituvissa yhteiskunnissa”. Konferenssin järjestelyissä syntyi hankaluuksia, kun osa alkuperäisistä demokratian tutkimusta edustavista järjestäjistä syytti espanjalaista ryhmää Opus Dein kannattajiksi ja vaati heidän osanottonsa epäämistä. Järjestelykomitean paikallinen puheenjohtaja tohtori Richard Ruzicka Prahan Kaarlen yliopistosta kieltäytyi sulke-masta keneltäkään osanottoa vedoten kokemuksiinsa neuvostovallan ajalta. Hänen kantansa sitten voitti muun muassa minun tukemanani. Minun oli taas helppo antaa tukeni Richardille omien taistolaisia koskeneiden kokemusteni pohjalta.

Jostakin syystä Richard kävi kahtena vuonna joulun alla yksityisvierailulla Joensuussa. Ilmeisesti hän ja hänen vaimonsa Ivana arvostivat hiljaisuutta ja rauhaa lumisessa pikkukaupungissa. Minä ja monet

kollegani nautimme taas Prahan vanhan keskustan arkkitehtuurista ja kaikkialla soivasta musiikista. Tutkimuskomitean johtoryhmän jäsenen ja Australian kansallisen yliopiston professorin Larry Sahan kanssa kävelimme aamuisin Kaarlen sillan yli kongressipaikalle. Larry kertoi olevansa tšekkiläistä sukua.

Konferenssissa esitetyt paperit julkaistiin myös kirjana (Ruzicka, Ballantine & Ruiz San Roman 2004), josta poimin kirjoittajien maat osoittamaan tyypillistä aktiivista osallistujajoukkoa: Tsekin tasavalta, Yhdysvallat, Venäjä, Britannia, Australia, Intia, Saksa, Hollanti, Italia, Suomi, Israel, Espanja, Turkki, Brasilia, Portugali, Iran, Kiina, Japani, Kanada, Kroatia, Etelä-Afrikka, Viro, Kolumbia, Liettua, Puola, Romania, Tanska ja Pakistan. Siis varsin kansainvälinen ryhmä. Olenkin yhä enemmän mieltynyt siihen ajatukseen, että sosiologia – ja kasvatussosiologia siinä mukana – on ikään kuin yhteinen kieli. En ajattele, että sitä tulisi käyttää erityisesti kansallisten yhteiskuntien vertailuun vertailevan tutkimuksen tapaan. Mutta se mahdollistaa vapaammassa ja mielestäni syvemmässä mielessä keskustelun ja reflektion yli kansallisten ja kulttuuristen rajojen.

Yksittäisistä alustuksista haluan mainita tšekkiläisten tutkijoiden tulokset, joiden mukaan jo kommunismin tai sosialismin kaudella korkeakouluopiskelijat olivat sosiaaliselta taustaltaan valikoitunutta joukkoa. Nomenklatuura kantoi huolta siitä, että heidän lapsensa pääsevät korkeakoulutukseen. Vastaavia tuloksia olen lukenut Puolasta ja Unkarista.

## Joensuu, Durban ja Nikosia

Toukokuussa 2005 järjestimme ISA:n kasvatussosiologian tutkimuskomitean ja ESREA:n (European Society for Research into the Education of Adults) kahden tutkimusverkon tukemana konferenssin teemasta ”Aikuiskoulutuksen, työn ja kansalaisyhteiskunnan reunalla” (At the Margins of Adult Education, Work and Civil Society) Joensuun yli-

opistossa. Teema oli siis kapeampi kuin edellisvuotisen Prahan konferenssin, ja noin sadan osanottajan määrä huomattavasti pienempi. Kansainvälinen ja monipuolinen konferenssi silti oli, ja sen toteuttaminen vaati suuria ponnistuksia koko laitoksen väeltä tiedekunnan tukemana dekaani Hannu Perhon johdolla. Esimerkiksi eteläafrikkalaisen osanottajien esitys yhteisökehitystä tukevasta aikuiskoulutuksesta kylän nuotiopiirissä tapahtuneen tarinankertomisen vuosikymmeniä nuorempana jatkajana herätti suurta kiinnostusta (Hlela & Land 2006). Digitaalisen jaon haastamista Taiwanissa, Aigeian meren saaristossa ja Pohjois-Karjalassa käsitelleet alustukset rikastuttivat globaalin ja lokaalin suhteesta kiinnostuneiden tietämystä.

Britanniasta saapuneet tutkijat eivät olleet vain Englannista, vaan myös Walesista ja Skotlannista. Itse asiassa olimme kutsuneet puhujaksi NIACE:n (National Institute for Adult and Continuing Education) johtavan tutkijan tohtori Veronica McGivneyn, mutta hän joutui viime hetkessä peruuttamaan tulonsa sairautensa vuoksi. Hänen sijansa tohtori Ian Martin Edinburghin yliopistosta piti erinomaisen katsauksen aikuiskoulutuksen muutokseen, ”metamorfoosiin” kuten hän sitä kuvasi.

Carlos Torresin alustus aikuiskoulutuksesta ja globalisaatiosta kertoi myös siitä pessimismistä, mikä erityisesti amerikkalaisilla tutkijoilla on aikuiskoulutuksen mahdollisuuksista. Professori Agnieszka Bron Tukholman yliopistosta käsitteli maahanmuuttajien tuloa kansalaisyhteiskunnan jäseneksi Ruotsia ja Eurooppaa koskevin esimerkein. Agnieszka on itsekin Puolasta Ruotsiin muuttanut tutkija ja ESREA:n kansalaisyhteiskuntaa koskevan verkon puheenjohtaja.

Professori Knud Illeris, Roskildesta Tanskan pedagogiseen yliopistoon siirtynyt yhteistyökumppanimme, puhui elinikäisestä oppimisesta ja matalasti koulutetuista. Kun Noste-ohjelma vain kansakoulun tai peruskoulun tutkinnon suorittaneille oli meillä menossa, herätti Knudin alustus suomalaisissa suurta kiinnostusta. Niinpä käänsimme sen suomeksi ja julkaisimme Nosteen nettisivujen ohella *Aikuiskasvatus*-lehdessä (Illeris 2006). Knudin tulkinnat matalasti koulutettujen ambivalenttiin eli kaksinaiseen koulutukseen suhtautumiseen,

johon palaan tämän kirjan koulutuspolitiikkaa ja Nostetta koskevista muisteluksista, auttoi jäsentämään omia vastaavia havaintojamme. Suomalaisen ja joensuulaisten alustajien esitysten taso oli niin korkea, että niitä julkaistiin konferenssin esityksiin perustuvan kirjan kaikissa osissa (Antikainen, Harinen & Torres 2006).

Kirjan otsikoimme *In from the Margins* tarkoituksena painottaa sitä, että artikkeleista oli luettavissa myös ideoita ja ehdotuksia marginalisoitumisen estämiseksi. Bridget N. O'Connor New Yorkin yliopistosta, työpaikkaoppimisen tunnustettu asiantuntija, kirjoitti kirjastamme arvostelun, jossa hän antaa tunnustusta sille että kannustamme tutkijoita kyseenalaistamaan pitkään hellimiään olettamuksia ja yhdistämme tutkimuksen toimintaan. Kirjan sisällysmistä Unescon (2010) aikuiskoulutusta käsittelevän globaalin raportin lähteisiin pidän merkityksellisenä.

Joensuun konferenssissa oli monien myönteisten kokemusten ohella myös kielteinen tapahtuma. Nuori skin hyökkäsi eteläafrikkalaisia osanottajia vastaan paikallisessa ulkoilmaravintolassa Pielisjoen rannalla. Onneksi hyökkäys oli enemmän sanallinen kuin fyysinen. Silti se veti mielen apeaksi erityisesti kun olimme myös tutkijoina useita vuosia kamppailleet ihmisarvon puolesta ja rasismia vastaan. Ja kamppailleet menestyksellisestikin erityisesti yhdessä nuorisotyöntekijöiden kanssa toimineessa EXIT- projektissa (Puurunen 2001; Harinen, Keskisalo & Perho 2001). Tapahtuma palautti mieleeni työtoverini ja ystäväni M'hammed Sabourin (1999) arvion suomalaisesta kulttuurista omaperäisenä ja viattomana, mutta vahvasti nationalistisena ja etnisiä ennakkoluuloja sisältävänä.

Seuraavana vuonna, kesällä 2006, ISA:n maailmankongressissa Durbanissa ymmärsin eteläafrikkalaisten kollegoiden tyynen suhtautumisen Joensuussa tapahtuneeseen rasistiseen hyökkäykseen. Jo ennen kongressin avajaisia viisi osanottajaa oli ryöstetty, ja osa heistä oli sairaalahoitossa. Rotusorron päättymisen ja demokratian alku olivat tärkeitä ja optimismia herättäneitä tapahtumia Etelä-Afrikassa. Nelson Mandelan nousu presidentiksi ja hänen toimensa siinä tehtävässä olivat jotakin ennen kokematon. Valitettavasti taloudessa ei globaalin



Nuoria eteläafrikkalaisia tutkijoita Joensuun konferenssissa vuonna 2005.



Kwazulu-Natalin yliopiston professori John Aitchison Kolilla vuonna 2005.



Knud Illeriksen kanssa Joensuun konferenssin avajaisissa vuonna 2005.



Larry Saha (vasemmalla) ja Kjell Rubenson Joensuun konferenssissa vuonna 2005.



Joensuun konferenssin jälkeen kotipihallamme Nolkakassa. Oikealta Richard ja Ivona Ruzicka, Kaija Perho, Carlos Torres, Hannu Perho ja pulskimilllaan oleva kirjoittaja.



kilpailun ja uusliberalismin nousun myötä tapahtunut vastaavaa myönteistä kehitystä. Suuri osa mustista nuorista oli työttöminä. Heidän väkivaltansa kohdistui valkoisten ohella muista Afrikan maista tulleisiin mustiin. Näissä olosuhteissa matka asuinhotellista kongressirakennukseen suositeltiin tehtäväksi bussilla tai taksilla. AIDS:n yleisyyden Etelä-Afrikassa toki tiesin, mutta epävirallisissa keskusteluissa opin miten yleinen ja vaikuttava se on myös yliopistoissa. Etelä-Afrikan kauneus, viinin aromi ja vaikkapa Kap kaupungin yliopiston vieraanvaraisuus onneksi tasapainottivat kokemuksia. Professori Johan Mülleriin olin Michael Youngin kautta tutustunut sähköisesti, mutta nyt tapasin hänet kasvokkain. Tohtori Shaheeda Essack tutkimuskomiteamme johtoryhmän aktiivina jäsenenä opetti minulle koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan alkeita, kuten kansallisten kielten lukuisuuden.

Kiinnostukseni oli yhä enemmän suuntautunut aikuiskoulutukseen. Siihen oli virittänyt osin Aikuiskoulutusneuvoston jäsenyys ja



Ystävät kohtaavat Durbanissa vuonna 2006. Oikealta M'hammed Sabour, Johan Muller ja Michael Young. Michael ja Johan työskentelivät Kapkaupungin yliopistossa.

Noste -ohjelman suunnitteluun ja seurantatutkimukseen osallistuminen. Aikuiskoulutuksen tutkimukseen tarjosi omanlaisensa ikkunan myös Pohjoismaiden paikkaan aikuiskoulutuksen uranuurtajina ja vapaan sivistystyön mallimaina. Durbanissa järjestin aikuiskoulutusta ja yhteiskunnan muutosta käsittelevän session. Session teema oli tarkoituksellisen laaja, sillä jo aikuiskoulutus rajasi tutkijoiden joukkoa. Olin iloinen, että alustajien joukossa oli myös afrikkalaisia Etelä-Afrikan ulkopuolelta, joiden edustus sosiologiassa on vähäinen.

Yhdessä Carlos Torresin tapasin myös paikallisen Paulo Freire -instituutin edustajia. Tarkoituksena oli, että he liittyisivät yhteiseen koulutusta ja globalisaatiota tutkivaan projektiimme. Vastaanotto oli myönteinen, mutta kongressin jälkeen he joutuivat luopumaan hankkeesta.

Toukokuussa 2007 kasvatussosiologian tutkimuskomitea järjesti konferenssin Kyproksella Nikosiassa. Teamana oli ”Kasvatussosiologian uudet suuntauksat 21. vuosisadalla” (New Directions in the Sociology of Education in/for the 21st Century). Paikkana oli Kypros college, joka pian konferenssin jälkeen muuttui Euroopan yliopistoksi Kyproksella. Käytännön järjestelyistä vastasi tohtori Marios Vryonides, josta kolmen vuoden kuluttua tuli tutkimuskomitean sihteeri. Ennen konferenssia tapasin myös collegen rehtorin, antropologian professorin Andreas Orphaniedesin. Hän osoittautui sinfonian säveltäneeksi amatööri-säveltäjäksi. Konferenssin aikana musiikkiohjelma olikin runsas ja korkeatasoinen. Antonio Teodoro otti minusta valokuvan tanssimassa kreikkalaista tanssia yhdessä kyproslaisten ryhmän kanssa. Pidin valokuvaa pitkään esittelykuvanani web-sivuillani.

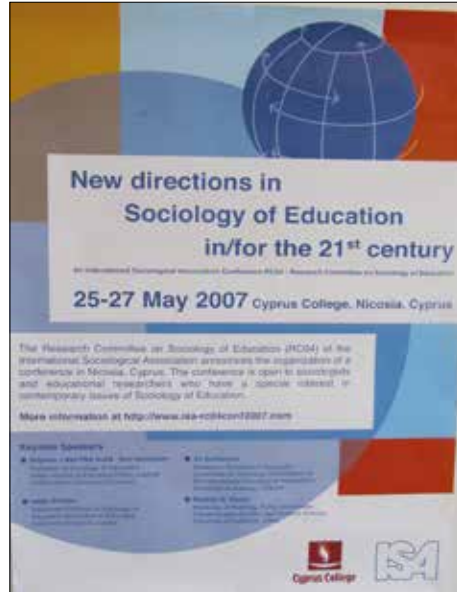
Lontoon yliopiston Mannheim-oppituolin haltija Stephen Ball (2007) esitelmöi juuri ilmestyneen kirjansa pohjalta. Esimerkit yksitystämisen laajuudesta ja sen muotojen moninaisuudesta olivat mykistyttäviä. Kun huomautin Suomen peruskoulun pysyneen julkisena ja yhtenäiskouluna, Stephen sanoi, että Suomi on (ainut) poikkeus. Olen itsekin tullut vakuuttuneeksi Suomen poikkeuksellisesta asemasta tässä suhteessa. Syykin on ilmeinen, nimittäin suomalaisnuorten PISA-menestys. Se on mahdollistanut yhtenäiskoulumallin säilymisen samaan



aikaan kun esikuvamme Ruotsi on yksityistänyt peruskoulutustakin muun muassa pärjätäkseen PISA:ssa paremmin.

Itse puhuin pohjoismaisesta koulutusmallista ja sen muutoksesta, ”uudelleenrakenteistumisesta”. Tämän puheen pohjalta kirjoitin mm. *Current Sociology* -aikakauskirjassa julkaistun ”viimeisen sanani” pohjoismaisesta mallista (Antikainen 2010).

Kyproksen konferenssi oli tuotokseltaan melkein mykistävä. Stephen Ball, tutkimuskomitean sihteeri ja Houstonin yliopiston professori Anthony Gary Dworkin ja Marios Vryonides (2010) toimitivat ISA:n aikakauskirjan *Current Sociology*n teemanumeron. Se käsittelee koulutusta uusliberaalien ideologioiden hallitsemassa globalisoituvassa maailmassa. Yllätyksekseni teemanumeron artikkeleista kaksi oli ”Ammatillinen osaaminen koulutuksessa ja terveydessä”-projektin (Professional Knowledge in Education and Health, lyhyesti Profknow) tuotoksia. Joensuun



Kyproksen konferenssi vuonna 2007 oli hyvin tuloksellinen.



Kirjoittaja puhumassa pohjoismaisen koulutusmallin muutoksesta Kyproksen konferenssissa vuonna 2007.

sosiologian laitos oli Profknow -projektin suomalainen partneri Jarmo Houtosen johdolla. Dennis Beach (2010), Boråsin yliopiston professori, kirjoittaa globaalia luokkaa ja sukupuolta koskevista kysymyksistä uudelleenrakenteistumisessa. Hänen mukaansa opetuksen ja terveydenhoidon ammateissa on tapahtunut pitkän ajan kuluessa syvälinen kulttuurin muutos, joka on mahdollistanut kaupallistumisen.

Jarmo Houtonen, Magdalena Czaplicka, Sverker Lindblad, Peter Sohlberg ja Ciaran Sugrue (2010) kirjoittavat suomalaisten, irlantilaisien ja ruotsalaisten opettajien kokemuksista meneillään olevassa muutoksessa. Heidän mukaansa globaalisuudestaan huolimatta muutos ei ole yhteneväinen, vaan erilainen uudelleenrakenteistuminen on tapahtumassa Suomessa, Irlannissa ja Ruotsissa. Edellä jo viittaamani oma artikkelini, jolla oli myös yhteys Profknow -projektiin, käsitteli kapitalistista valtiota ja koulutusta pohjoismaisen tapauksen valossa (Antikainen 2010).

Jo kaksi vuotta aiemmin toimitimme konferenssin alustuksista yhdessä Marios Vryonideksen ja M'hammed Sabourin (2008) kanssa *International Journal of Contemporary Sociology*n teemanumeron ”Koulutus globaalien muutosten aikana: hallinta, tilivelvollisuus ja osallistuminen” (Education in times of global changes: Governance, accountability and participation). Siinä Gary Dworkin kirjoittaa koulujen tilivelvollisuuden muutoksesta. Nykymuutoksella aiottuine ja ei-aiottuine seurauksineen on hänen mukaansa valtava vaikutus kouluihin ja niiden henkilökuntaan. Antonio Teodoro, Lissabonin Lusofona -yliopiston professori, ja Graca Anibal käsittelevät puolestaan Portugalin tapausta maailman ja Euroopan uudelleenneuvottelujen tuloksena.

Osallistumista koskevien artikkelien joukossa on yhdessä Arja Huuskon kanssa kirjoittamamme vertailu informaatio- ja kommunikatioteknologian vaikutuksesta aikuiskoulutukseen osallistumiseen pohjoismaisen mallin mukaisessa Suomessa ja liberaalin mallin mukaisessa Englannissa. Tulosten mukaan informaatioteknologian käytön vaikutus osallistumiseen oli Suomessa vahvempi kuin Englannissa,

missä sillä ei Stephen Gorardin ja Neil Selwynin mukaan ollut lainkaan havaittavaa vaikutusta. (Antikainen & Huusko 2008.)

Kyproksen konferenssin ja siihen pohjautuvien julkaisujen perusteella kasvatussosiologian uutta suuntaa voisi luonnehtia globalisaation kontekstiin ja globalisaation vaikutuksiin kohdistuvan tutkimuksen kasvuksi. Usein tämä tutkimus edustaa suunnittelun ja politiikan sosiologiaa (policy sociology). Itse asiassa siis suuntausta, joka Pohjoismaissa on perinteisesti ollut vahva.

### Viro ja Hannes Voolma

Virolaiseen kasvatussosiologiaan tutustuin sattumien kautta. 1990-luvun alussa Hannes Voolma saapui vierailevaksi tutkijaksi laitoksellemme. Hannes oli kieliä ja kansatiedettä Tarton yliopistossa opiskellut maisteri, joka oli kiinnostunut kasvatussosiologiasta ja koulutuspolitiikasta.

Vierailin puolestani Tallinnassa ja Tartossa. Tallinnassa puhuin koulutussuunnittelusta (Antikainen 1991c), ja seminaarista julkaistiin raportti. Tartossa puhuin kaupunginkirjastossa suomalaisten oppimiselämäkerroista. Ilmeisesti yliopiston professori-piirisihteeri oli torjunut mahdollisuuden luentoon yliopiston tiloissa. Muistan kuinka minulta kysyttiin, vieläkö talojen ovet jätetään Suomessa avoimiksi ja luudan varrella merkityiksi isäntäväen poissa ollessa kuten 1930-luvulla.



Hannes Voolma ja vieraskirja Nivassa 1990-luvun alussa.

Tarton yliopistossa perustettiin koulutuksen innovaatorihasto Viron kulttuurirahastoon, ja suomalaisena vieraana pidin tunteita herättäneessä tilaisuudessa pyydettyä lyhyen puheenvuoron. Kävimme myös Hanneksen äidin Vaike Voolman, eläkkeellä olevan kansakoulunopettajan, kotona Harjunmaalla Aegviidun maaseutukylässä, jonka kupariset puhelinlangat olivat varastetut. Omakotitalon lämpimässä ilmapiirissä sen ajan huolet hetkeksi hellittivät, ja saunominen kruunasi vierailun. Hannes itse asui vaimonsa Marinin ja kolmen tyttärensä kanssa Tallinnan laitamilla sijaitsevassa omakotitalossa. Sen pursuavat kirjahyllyt, jotka ulottuivat myös WC:hen, kertoivat talon pienuuden ohella siitä, että talossa asui myös Hanneksen appi ja Marinin isä Aarne Vinkel. Hän työskenteli Viron kielen ja kirjallisuuden instituutissa ja oli Viron Tiedekatemian jäsen.

Hanneksen kanssa meillä oli monia suunnitelmia, mutta useimmat niistä jäivät osin tai kokonaan toteutumatta. Tämän kokemuksen jakanevat hyvin monet kehitysmaiden tai Itä-Euroopan neuvostovallan alta vapautuvien maiden kollegoiden kanssa työskennelleet. Esimerkiksi Joensuun laulujuhlista Hannes keräsi työtoverieni kanssa aineistoa, joka mahdollistaisi niiden vertaamisen Tallinnan laulujuhliin. Joensuun laulujuhlista Louis van Elderen (1997) oli tehnyt erinomaisen tutkielman. Joensuun jälkeen Hannes työskenteli vierailijana myös Turussa.

Käsintekstattu ilmoitus  
luennostani Tarton yli-  
opiston ilmoitustaululla  
1990-luvun alussa. Tieto-  
koneet eivät vielä olleet  
yleisessä käytössä.





Kirjoittaja Viron kulttuurirahaston koulutuksen innovaatorahaston perustamistilaisuudessa Tarton yliopistossa 1990-luvun alussa. Hannes Voolma tulkkaa.



Marin Vinkel, Hannes Voolma ja lapset Nivassa 1990-luvun alussa. Kuvan pikkutyöistä kaksi vanhempaa on myöhemmin suorittanut maisterin tutkinnon St. Andrews'n yliopistossa ja nuorin Cambridgen yliopistossa.

Viroon palattuaan hän oli perustamassa Viron opetushallitusta. Varsin pian kuitenkin varmistui, ettei pienessä maassa tarvita opetusministeriön rinnalla keskusvirastoa, ja opetushallitus lakkautettiin.

Hannes pestautui Soroksen säätiön palvelukseen Budapestiin. Sujuvasti venäjää puhuvana hän toimi lähinnä Keski-Aasian entisissä neuvostotasavalloissa. Työsuhteen pätkittäisyydestä huolimatta hän pysyi vuosia Soroksen säätiön palveluksessa, mikä takasi hänen tyttärelleen opiskelun kansainvälisessä koulussa ja sittemmin kansainvälisen opinto- ja työuran. 2000-luvun puolivälissä hän palasi Tallinnaan Tallinnan yliopiston palvelukseen koulutustutkijaksi. Kesäkuussa 2006 järjestimme Tallinnassa virolais-pohjoismaisen yhteisseminaarin opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen tutkimuksesta, jossa Profknow-hanketta edustivat sen johtaja Sverker Lindblad, Göteborgin yliopiston kasvatustieteen professori, ja tohtori Rita Foss-Lindblad Jarmo Houtsoseen ja minun ohellani. Isäntien puolelta Viive-Riina Ruus, kasvatustieteen emeritaprofessori, ja tohtori Krista Loogma alustivat virolaisen opettajankoulutuksen tulevaisuuden skenaarioista. Tämä yhteistyö katkesi traagisesti Hannes Voolman kuolemaan kesällä 2007.

Muistikirjoituksessaan Soroksen säätiön projekti kuvaili Hannesta seuraavasti:

Hieno ammatilainen, lahjakas kielitieteilijä ja kriittinen ajattelija, Hannes oli intohimoisesti sitoutunut uudistamaan koulutusta ja rakentamaan avoimempaa ja tasa-arvoisempaa maailmaa. Hän oli avulias, innovatiivinen ja erittäin antelias ajastaan. Me jääme kaipaamaan hänen kokemustaan ja tietämystään, hänen oivalluksiaan ja ohjaustaan, hänen huumoriaan ja huolenpitoaan.

Hanneksen vaimo Marin Vinkel oli juuri saanut valmiiksi käännöksen *Kasvatussosiologia* -oppikirjastamme, joka muutaman vuoden viiveellä ilmestyikin viroksi (Antikainen, Rinne & Koski 2009). *Haridussotsiologian* julkaisemisessa auttoivat arvioijina Viive-Riina ja professori Mati Heidmets ja toimittajana Elvira Kүүin. Virossa vaikuttaa vahvasti

saksalaisen tutkimuksen, sivistysteorian ja sosiaalipedagogiikan, perinne, ja niinpä julkaisemista edelsi keskustelu kirjan nimestä. Tulisikosen viitata sivistykseen, kasvatukseen vai koulutukseen. Asetuin koulutuksen, ”hariduksen”, kannalle, sillä Hannes ja Mati olivat sillä nimellä järjestäneet opetusta ja katsoin, että alamme lingua francan mukainen ”sociology of education” puoltaa niin ikään koulutuksen käyttöä.

Virolaiset kollegamme ovat kertoneet, että kirjamme on ensimmäinen virokseksi ilmestynyt teos, joka käsittelee koko kasvatus/koulutussosiologian alaa. Erityisesti koulutuksen makrotasoinen tarkastelu on virolaisille uutta. Painos myytiin loppuun lyhyessä ajassa.

Kesän 2007 Tallinnan seminaarin jälkeen jouduin pariksi vuodeksi karsimaan töitani. Minulla oli joulukuussa 2006 todettu eturauhas-syöpä. Eri vaiheiden jälkeen tammikuussa 2010 sain kudoksen sisäistä sädehoitoa sairauteeni Kuopion yliopistollisessa keskussairaalassa. Saman vuoden alussa Joensuun ja Kuopion yliopistot yhdistyivät Itä-Suomen yliopistoksi eli UEF:ksi.

## Koulutuksen tila globaalisti ja kansallisesti

ISA:n kasvatussociologian tutkimuskomitea kirjoitti *Sociopediaan* eli ISA:n uuteen verkkojulkaisuna ilmestyneeseen ensyklopediaan kasvatussociologian tilaa merkityksessä ”state of the art” käsittelevän artikkelin (Antikainen et al. 2010). Sen valmistuminen ei ollut suu-resta kirjoittajamäärästä ja kirjoituksen vaaditusta lyhyydestä johtuen helppoa. Lopulta menettelin toimittajavaltuuksin niin, että luokittelin kunkin kirjoittajan minulle toimittaman ja ryhmän kesken keskustellun tekstin annetun sisällysluettelon mukaisiin luokkiin sekä liitin nämä palaset toisiinsa. Siitä syntyi artikkeli, johon olen yllättävän tyytyväinen erityisesti globaalien koulutusongelmien kuvauksena. *Sociopedia. isa* julkistettiin Göteborgin maailman kongressissa heinäkuussa 2010. Julkistamistilaisuudessa puhuivat lehteä ajaneet ISA:n puheenjohtaja Michel Wieviorka, päätoimittaja Bert Klandermans ja toimitusneu-

vostoon kuulunut, ISA:n julkaisuista vastannut varapuheenjohtaja Deborah Kalekin-Fishman. Devorahin kanssa olin aiemminkin työskennellyt eri yhteyksissä.

Valitettavasti *Sociopedia* on luettavissa vain ISA:n jäsentunnusten tai Sage-kustantajan tunnusten kautta. Julkistamistilaisuudessa oli tästä johtuen myös pieni ruotsalaisten nuorten tutkijain mielenosoitus. Kopio artikkelistamme on lähetetty myös suomalaisten kasvatustieteiden verkko.

Mitä artikkelimme kertoo kasvatustieteiden tilasta? Siitä on kokonaisuutena luettavissa aiemmin jo esittämäni käänne policy-tutkimukseen, siis yhteiskunta- ja koulutuspoliittiseen keskusteluun, ja se että käänne on tapahtunut kiihtyneen globalisaation olosuhteissa. Artikkelini alkaa lyhyellä kuvauksella kasvatustieteiden teoriaan. Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Randall Collins ja James Coleman esittävät johtavina yhteiskuntateoreetikoina. Kaikki siis teoreetikoita, jotka joko luokkaeroihin tai kerrostumaeroihin perustuen esittävät selityksensä koulutuksen, koulutiedon ja tutkimuksen kasautumiselle. 1980-luvun jälkeiseltä ajalta emme löytäneet samalla tavoin merkittävää rajat ylittävää teoriaa. Michel Foucault'n ajatusten soveltajia olisi tietysti ollut tarjolla kosolti. Toimintateorioista symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi nimetään keskeisiksi, mutta niiden edustajista vain Peter Woodsin (1983) *Sociology and the School* -teos yksilöidään. Omassa tulkinneissani *Kasvatustieteologiassa* katson näiden suuntausten edustajat Florian Znanieckin, Howard Beckerin ja Erving Goffmanin perillisiksi. Heitä on monia.

Kiinassa ja Latinalaisessa Amerikassa tehtävään tutkimukseen viitataan osana kansainvälistä tutkijayhteisöä ja sen teoreettisia lähestymistapoja, kuten aiemmin olen todennut. Erityisesti Keski- ja Etelä-Afrikan osalta todetaan kuitenkin oman kulttuuriperinnön tärkeys, jotta tutkimus ja koulutus ei ole pelkästään aiempien siirtomaaisäntien arvojen uusintamista.

Empiirisen tutkimuksen tulosten tarkastelu rakennetaan keskeisten yhteiskunnallisten kysymysten ympärille. Globalisaatio on niistä ensimmäinen. Koulutusta todetaan käytettävän kilpailussa yli-



kansallisten yhtiöiden investoinneista. Koulutuksen kehittäminen ylikansallisin tavoittein nähdään itsessään eräänä muotona matalan intensiteetin globalisaatiota.

Huoli kehittyvistä maista itse asiassa jatkaa globalisaation tarkastelua. Vuonna 2000 113 miljoonaa alakouluikäistä lasta ei käy koulua. Uusliberalismin vallitessa ja yli kahdeksankymmenen prosentin maailman väestöä asuessa maissa, joissa tuloerot kasvavat, herää kysymys voiko lainkaan tarkastella samanaikaisesti kehittyneiden ja kehittyvien maiden koulutuspolitiikkaa. Eikö sellainen politiikka, joka johtaa aiotusti tai ei-aiotusti syrjäytymiseen valtavirran taloudesta, tulisi tarkistaa kokonaisuudessaan eikä vain tehostamisen tarkoituksessa. Kansallisvaltio ei ole täysin merkityksetön, mutta sen suhde vapaisiin markkinoihin on ristiriitainen. Esimerkkinä siitä voidaan pitää Etelä-Afrikan tasavallan rotusorron jälkeistä politiikkaa, joka ei ole kyennyt palvelemaan työväenluokkaa. Monikulttuurinen kasvatus on osoittautunut vaikeaksi toteuttaa käytännössä puutteellisesta tiedosta, opettajista ja vanhoillisten voimien vahvistumisesta johtuen. Kulttuurien ja kielten moninaisuus monissa kansallisvaltioissa lisää toteuttamisen vaikeutta.

Erot ja eriarvoisuus koulutuksessa ovat löydettävissä kaikissa maissa, missä kilpailu, markkinat ja perhe ovat keskeisiä instituutioita. Ammattihierarkiat ja sosiaalisen liikkuvuuden mallit ovat myös yllättävän samanlaisia kaikissa teollistuneissa maissa. Historiallisesti merkittävä muutos on keskiluokan astuminen työväenluokan sijaan yhteiskunnallisen muutoksen vetäjäksi. Keskiluokalla ei kuitenkaan ole yhtä yhteistä strategiaa, vaan monet erimielisyydet ovat erimielisyyksiä keskiluokan ryhmien välillä. Myös koulutuksen organisaatio, erityisesti eriytyminen ja tasokurssit, vaikuttavat eroihin. Pohjoismaisen mallin mukainen yhtenäiskoulu johtaa pienempiin eroihin kuin liberaalin markkinatalouden maiden koulut. Venäjällä ja muissa Itä-Euroopan maissa erojen ja eriarvoisuuden kasvu ei tue demokratisoitusodotuksia. Yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja etnisen ryhmän mukaiset erot eivät ole toisiinsa palautettavia eivätkä myöskään erillisiä vaan usein toisiinsa risteytyviä, intersektionaalisia.

Tilivelvollisuudella (accountability) koulutuksessa on vuosisatojen pituinen historia. Aiemmin se on kuitenkin ollut ainakin periaatteessa opiskelijoiden ja hakijoiden tilivelvollisuutta oppimisestaan tutkintojen suorittamisen muodossa. Nykyään testituloksia käytetään perusteena sille tulisiko koulu lakkauttaa vai ei ja sen henkilöstö vaihtaa vai ei. Kansallisvaltioiden välisessä taloudellisessa kilpailussa koulutusjärjestelmät ja väestön koulutuksen taso ja laatu ovat osaltaan mukana. PISA, TIMSS ja vastaavat kansainväliset testit ovat osaltaan luomassa painetta kehittyvien maiden talouksien amerikkalaistumiselle tai ensimmäisen maailman mallin mukaiselle kehitykselle. Välillisesti ne edustavat vanhan siirtomaajärjestelmän mukaisia pyrkimyksiä.<sup>9</sup>

Kaikki koulutuksellisen tilivelvollisuuden muodot eivät kuitenkaan ole kehittyvissä maissa opiskelijoille, opettajille, kouluille ja kansakunnalle haitallista. Niitä voidaan käyttää myös korruption kitkemiseen ja tavoiteltaviin yhteiskuntapolitiittisiin päämääriin kuten perusasteen koulutuksen yleistymiseen ja naisten opiskeluun valtauttamiseen.

Aikuiskoulutuksella on pitkä historia suhteessa kansalaisyhteiskuntaan ja sosiaalsiin liikkeisiin. Viime vuosikymmeninä aikuiskoulutus on tullut myös valtiollisen politiikan kohteeksi. Maiden väliset aikuis-koulutukseen osallistumisen erot noudattavat hyvinvointiyhteiskunnan mallien mukaisia eroja. Siten osallistumisen taso on korkein Pohjoismaissa ennen liberaalin ja korporativistisen mallin maita. Kaikissa maissa osallistumisen erot ovat yhteydessä yhteiskunnallisen aseman mukaisiin eroihin. Kehittyneissä maissa, ja kansainvälisten järjestöjen markkinoimina laajemminkin, elinikäinen oppiminen on nostettu koulutuspolitiikan hallitsevaksi tavoitteeksi ja strategiaksi. Kriitikoiden mukaan tavoitteena on oppia tulemaan tuottavaksi työntekijäksi ja ahkeraksi kuluttajaksi.

Opettajia koskevista kysymyksistä keskeisimpiä ovat opettajien yhteiskunnallinen asema, saatavuus, moraalit ja burn out. Opettajien palkat suhteessa kansantuloon ovat kehitysmaissa korkeammat kuin kehittyneissä maissa. Tosin monissa Afrikan maissa opettajien palkat ovat laskeneet suhteessa vastaavien ammattien palkkoihin. Sen sijaan

Kiinassa ja Taiwanilla opettajien status ja palkka on säilynyt korkeana. Opettajien ammattitaito on kaikkia maita koskettava kysymys. Kehitysmaissa opettajien tarjontaan vaikuttaa myös muuttoliike lähinnä kehittyneisiin maihin, mutta myös muihin eteläisiin maihin. Afrikassa HIV/AIDS- kuolleisuus on suuri ongelma opettajienkin, myös yliopisto-opettajien, keskuudessa. Kansainvälisten kysely- ja haastattelututkimusten mukaan työuupumus on hämmästyttävän yleistä levottomien ja häiritsevien oppilaiden sekä vanhempien ja kouluhallinnon puuttuvan tuen johdosta. Se koskee sekä kehitysmaita että kehittyneitä maita.

Vertaisten tuki tulee nuorille tärkeäksi varhaisnuoruudesta alkaen. Se on samalla haaste vanhemmille ja opettajille. He eivät useinkaan pysty määrittelemään, mihin vertaisryhmään nuoret kuuluvat. Vertaisten vaikutus vaihtelee kulttuurista toiseen.

Artikkelin arvion mukaan vertaileva tutkimus on 1970-luvulta alkaen yleistynyt. Globalisoituneessa maailmankulttuurissa ja sen mukaisessa kulttuurisessa muutoksessa koulutusjärjestelmät ovat myös samankaltaistuneet rakenteeltaan. Kun julkisen rahoituksen rinnalla on yleistynyt yksityinen ja lahjoitusrahoitus, on samalla kansainväliselle yhteisölle asettunut tehtäväksi välittää tietoa hyvistä käytännöistä. Sellaisten ääri-ilmiöiden kuten terrorismin ja pakottavan köyhyyden oloissa ovat ihmisarvoon perustuvat poliittiset vastatoimet keskeisiä. Yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja ”rodun” ristikkäisyyden vuoksi syrjintää ja syrjäytymistä voidaan tutkia intersektionaalisen analyysin avulla. Myös tutkittavien elettyä ja kerrottua todellisuutta on syytä tarkastella. Vertaisryhmiä on tutkittu runsaastikin, mutta kuitenkin varsin vähän suhteessa erityisesti koulukontekstiin. Ei-formaalin ja informaalin oppimisen tutkimus on laajeneva alue.

Katsauksemme kasvatussosiologian ja samalla koulutuksen tilaan oli siis varsin globaalisti virittynyt. Suurin ansio tästä virityksestä kuuluu johtoryhmämme eteläafrikkalaiselle jäsenelle Shaheeda Es-sackille ja uudelle puheenjohtajalle Gary Dworkinille. Itsekin olin viimeistään ensimmäisessä sosiologian forumissa Barcelonassa vuonna 2008 oppinut, miten OECD:n tekemät PISA-arvioinnit eivät sovellu

kehitysmaiden olosuhteisiin, ja miten aikuiskoulutuksen maailma on aivan erilainen niissä osissa maapalloa, joissa lukutaidon oppiminen on keskeinen kysymys.

Miten pieni ja etuoikeutettu Suomi sijoittuu edellä esitettyyn katsaukseen? Globalisaatiota koskevat tulokset ovat osuvia. Monikulttuurisen kasvatuksen vaikeus on meilläkin koettu. Koulutukselliset erot luokka-aseman mukaan ovat todellisuutta, joskin pohjoismaiseen tapaan kansainvälisesti verraten vähäisiä. Tosin aikuiskoulutus ja toisen asteen tutkintoa suorittamattomien osuus tekevät tästä poikkeuksen. Ne ovat kehittyneiden maiden keskitasoa. Naiset menestyvät koulutuksessa miehiä paremmin, mutta työelämässä miesten palkkaus ja asema on keskimäärin korkeampi. Etnisen taustan mukaiset erot ovat myös todellisuutta, mutta kuva on kirjava. Koulujen tilivelvollisuus on meillä löyhempi ja opettajien autonomia suurempi kuin yleensä maailman maissa, mikä johtuu ilmeisesti osaltaan siitä, että järjestelmästä päätettiin taloudellisen laman olosuhteissa (Simola & Rinne 2010). Suomi on toistaiseksi aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen mallimaa. Opettajan ammatti on suosittu. Luokanopettajaksi opiskelemaan hakevista vain viisitoista prosenttia hyväksytään opiskelemaan. Palkkataso on keskimääräinen tai matala. Uupumusta ja halua siirtyä toiseen ammattiin esiintyy, mutta myös työllisyystilanne pitää opettajan työssä. Vertaisryhmän tärkeys on nuorille ilmeinen ja vaikutukset monensuuntaiset. Koulussa viihtyvyys on hyvin alhainen. Kokoavasti voisi tilannetta kuvata niin, että Suomi ei ole lintukoto, mutta ongelmat ovat vakavuudeltaan vähäisempiä kuin keskimäärin kansainvälisesti.<sup>10</sup>

Sosialisaation ajantasaistetuksi määritelmäksi olen Annika Takalan (1974, 17) antamaa määritelmää täydentäen ehdottanut seuraavaa:

Sosialisaatio on se sukupolvien välinen, mutta myös vertaisten keskinäinen ja internetin ja median välittämä vuorovaikutustapahtuma, jonka tuloksena uusi sukupolvi valmistuu kilpaillen ja vertaillen toimimaan yhteiskunnassa ja kulttuurissa menestyjinä tai ”luusereina” (Antikainen 2009, 128).

## VIII

### Takaisin koulutuspolitiikkaan: pohjoismainen malli ja Noste

Aikuiskoulutuksen tutkimukseen minua johdatti jo elämänculun tutkimus ja sen yhteys elinikäiseen oppimiseen. Suomalaisessa kulttuurissa sanonta ”oppia ikä kaikki” on vanhaa perua, peräti 1600-luvulta. Myös elämäkerta tutkimuksemme sai minut päättämään, että elinikäinen oppiminen on meillä, ja ilmeisesti muissa Pohjoismaissa, vanha käytäntö. Elinikäisestä oppimisesta oli puhuttu 1960- ja 1970-luvulla hyvin humanistisella virityksellä, mutta 1990-luvulla se tuli taloudellisesti sävyttyneenä uudella voimalla keskusteluun. Oliko elinikäinen oppiminen siis todellisuutta ihmisten elämässä? Mitkä tekijät vaikuttivat sen toteutumiseen tai toteutumattomuuteen? Tätä ryhdyin tutkimaan kahdentoista maan kansainvälisen haastatteluaineiston (International Adult Literacy Survey, IALS) ja Tilastokeskuksen valtakunnallisen aikuiskoulutustutkimuksen vuoden 1995 aineiston avulla (Antikainen 2001). Aloittaessani tutkimusta vuonna 1999 en vielä tiennyt, että myös Suomea koskeva IALS:n tutkimus oli tekeillä ja ilmestyisi jo seuraavana vuonna.

## Aikuiskoulutusta tutkimassa Vancouverissa

Tutkimusympäristökseni sain Brittiläisen Kolumbian yliopiston (UBC) kasvatustieteen laitoksen Vancouverissa. Siellä työskenteli professori Kjell Rubenson, joka toimi myös OECD:n asiantuntijana ja osan vuotta Linköpingin yliopiston aikuiskasvatuksen professorina. Parempaa opasta en olisi voinut saada. Kjellin tausta oli psykologiassa, mutta aikuiskoulutuksessa hänellä oli myös vahva sosiologinen painotus. Hän saattoi jo siihen aikaan puhua pohjoismaisesta mallista, mutta tuo puhe ei ollut minulle vielä täysin merkityksellistä, vaikka toki tunsin sosiaalipoliittisen tutkimuksen puheen pohjoismaisesta tai skandinaavisesta mallista esimerkiksi Jorma Sipilän (1997; Anttonen & Sipilä 2000) esittämänä. Kasvatussosiologian professorina toimi Donald Fisher.

UBC:n kampus sijaitsi kauniilla paikalla lähellä meren rannassa sijaitsevaa antropologista museota. Museon aarteisiin kuului aboriginaalien, ensimmäisten kansojen, kulttuurien esittely. Maailman synnys-sä korppi näytteli samaa roolia kuin sotka meidän Kalevalassamme.

Myöhemmin sain ystäviltäni professori Liv Mjeldeltä Oslost ja hänen kanadalaiselta antropologiaviomieheltään Richard Dalyltä, joka on myös tutkinut näitä kansoja ja julkaissut mm. kirjan *Our Box Was Full* (2004), syntymäpäivälahjaksi kauniin kuvan, jossa kullattu korppi seisoo ensimmäisten ihmisten päällä. Kuvassa on haida-kansaa edustaneen taiteilijan Bill Reidin patsas ”Korppi ja ensimmäiset ihmiset” (The Raven and the First Men). Kun Joensuussa työskentelin jonkin aikaa Metsäntutkimuslaitoksen talossa, Pohjoismaiden suurimpiin kuuluvassa puurakennuksessa, palautti se usein mieleeni Brittiläisen Kolumbian ensimmäisten kansojen suuret puurakennukset. Ensimmäiset kansat niitä rakensivat, mutta nykykansoille puurakentaminen on liian vaikeaa.

Tutkimukseni tulokset vahvistivat, paitsi hyvin tunnetun koulutuksen kasautumisen yhteiskunnallisen aseman mukaan kaikissa maissa, myös aikuiskoulutukseen osallistumisen kansainvälisesti verrattuna korkean asteen Pohjoismaissa. Ruotsi oli silloin, kuten nykyäänkin,

ykkönen siinä missä suomalaiset nuoret ovat PISA:ssa ykkösiä. Tanska ja Suomi ovat vuorotelleet seuraavalla sijalla. Norjassa osallistumisen taso on muita Pohjoismaita alhaisempi. Myöhemmin olen esittänyt selityksenä näihin maiden välisiin eroihin hyvinvointivaltion mallin erot. Yhtäläisiin oikeuksiin ja palveluihin pyrkivässä pohjoismaisessa mallissa osallistumisen taso on korkeampi kuin keskieurooppalaisessa korporativistisessa, työsuhdetta korostavassa mallissa ja liberaalissa angloamerikkalaisessa markkinamallissa. Teoreettisena lähtökohtana on Gösta Esping-Andersenin (1990) ei-tavaramuotoistumisen (de-commodification) käsite eli se, missä määrin hyvinvointivaltio sallii ihmisten markkinavoimista riippumattoman hyvinvoinnin.

Tosin kansainvälisen talouden hulluimpina vuosina liberaalin mallin maat, erityisesti Uusi-Seelanti ja Iso-Britannia, nousivat Pohjoismaiden rinnalle, mutta ne tulivat talouskriisin myötä nopeasti alamäkeä. Samalla loppui EU:ssa suosittu puhe Irlannin mallista Pohjoismaita vetovoimaisempana. Koko aikuisväestön ohella naisten osallistuminen on Pohjoismaissa korkeaa tasoa, ja tässä Suomi on ykkönen. Samoin ikääntyneiden ryhmässä Pohjoismaat ovat kärjessä. IALS:ssä tutkittiin osallistumisen ohella funktionaalista lukutaitoa, eikä yksin tavanomaisen proosan lukemisen osalta, vaan myös reseptien ja käyttöohjeiden sekä arkipäivän laskutoimitusten osalta. Pohjoismaat ovat lukutaidon vertailun kärjessä.

Esping-Andersenin hyvinvointivaltion mallit ovat ideaalityyppejä, joita ei todellisuudessa sellaisenaan ole. Todelliset, konkreettiset hyvinvointivaltiot ovat sekoituksia, jotka sisältävät kaikkien tyyppien piirteitä. Esping-Andersen (1990, 74) ryhmittelikin kahdeksantoista teollisesti kehittynyttä maata piirteiden vahvuuden perusteella. Suomessa liberalismi aste oli matala, konservatismi keskimääräinen ja sosialismi korkea. Esimerkiksi Iso-Britanniassa sekä liberalismi että sosialismi aste oli keskimääräinen ja konservatismi aste matala. Esping-Andersenin käyttämä empiria on siis ilmeisesti 1970-luvun lopulta tai joka tapauksessa ajalta ennen Margaret Thatcherin pääministerikautta.

Artikkelissani, joka on luettavissa myös kirjastamme (Antikainen 2005/2007), päättelin, että aikuiskoulutukseen osallistumista voisi edistää muuttamalla työorganisaatioita vähemmän valikoiviksi ja osallistavammiksi. Olisi oivallettava, että inhimillinen pääoma ei kasaudu sosiaalisessa ja kulttuurisessa tyhjiössä. Kansalaisyhteiskunta on aikuiskoulutuksen kehto, mutta myös nykyinen pesäpaikka. Sen erityisesti Ruotsia koskevat tulokset kertovat. Oppimista edistävä kulttuuri ja elämäntapa ovat siten avainasemassa.

Tuijntmanin ja Hellströmin (2001) toimittaman pohjoismaisen vertailun mukaan, jossa Irja Blomqvist Tilastokeskuksesta oli mukana, aikuiskoulutuksessa ei ole yksiulotteista pohjoismaista mallia (model). Sen sijaan on yhteinen empiirinen kuviointi (pattern), joka sisältää korkean osallistumisen asteen, julkisen rahoituksen ja tarjonnan korkean osuuden sekä omaehtoisen vapaan sivistystyön korkean osuuden. Suomi eroaa muista Pohjoismaista ja jopa OECD-maiden keskiarvosta siinä, että sosioekonomisen aseman tai statuksen, pohjakoulutuksen ja iän mukaiset erot ovat keskimäärin suuremmat.

### Noste valtiollisena interventiona

Suomalaisten aikuiskoulutukseen osallistumisen suuriin eroihin kiinnitti huomiota OECD:n aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinnan arviointiryhmä raportissaan vuonna 2001. Jo aiemmin kansallinen elinikäisen oppimisen komitea oli esittänyt, että perusasteen jälkeistä koulutusta vailla olevien tai vanhentuneen toisen asteen koulutuksen omaavien aikuisten osaamistason kohottaminen otettaisiin koulutuspolitiikan yhdeksi painopisteeksi. Lopulta parlamentaarisella aikuiskoulutustyöryhmällä oli riittävä poliittinen painoarvo käytännön toimien käynnistämiseksi. Kun ehdotus maksuttomasta koulutuksesta sisältyi myös tulopoliittiseen sopimukseen ja eteni hallitusohjelmaan, oli sittemmin Noste -ohjelmaksi ristityn valtiollisen väliintulon, intervention, pohja laskettu (Opetusministeriö 2002). Tästä opin, miten poliittinen



päätöksenteko oli sitten 1980-luvun muuttunut hallitusohjelman lobbaukseksi. (Ahola 2009.) Tosin parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä antoi valmistelulle vanhan kunnon komiteatyön vivahteen.

### *Nosteen tavoitteet*

Vuosina 2003–2009 toiminutta aikuisten koulutustason kohottamisohjelmaa ohjattiin vuosittaisilla asetuksilla. Se kohdistui toisen asteen tutkintoa suorittamattomiin, käytännössä kansakoulun tai peruskoulun käyneisiin. Ikäraja oli 30-vuotiaista 54-vuotiaisiin, mutta yläikärajaa korotettiin myöhemmin 59 vuoteen. Itse asiassa ohjelman ohjausryhmä esitti yläikärajan poistamista, mutta se ei toteutunut.

Nosteen virallisina tavoitteina oli: ”parantaa kohderyhmän työelämässä pysymistä ja urakehitystä, lieventää suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisen aiheuttamaa työvoimapulaa ja vaikuttaa työllisyysastetta nostavasti”.

Siten myös väestön nopea harmaantuminen ja sen vaikutukset korkeasuhdanteessa olivat hanketta perustelemassa. Työmarkkinajärjestöjen osallistuminen, SAK etunenässä ja kertomansa mukaan aloitteentekijänä, oli vielä painottamassa näitä niin tasa-arvon kuin tehokkuuden tavoitteita.

Kaikissa Pohjoismaissa ryhdyttiin samoihin aikoihin toimiin aikuiskoulutuksen tehostamiseksi. Ruotsin ”Kunskapslyftet”- ohjelma oli edelläkävijä, ja sillä oli huomattava vaikutus suomalaiseen keskusteluun. Itse asiassa Nosteen ruotsinkieliseksi nimeksikin tuli ”Kunskapslyftet”. Silti ohjelmien erot ovat suuret. Ruotsin tiedontason kohottamisohjelma oli paljon laajempi ja yleisempi yli puolen miljoonan osanottajan hanke. Ruotsin ohjelma ei kuitenkaan onnistunut tavoittamaan työttömiä, eikä ainakaan lyhyellä aikavälillä taloudellisissa tavoitteissaan. Sen sijaan se toimi aikuiskoulutuksen organisaation uudistajana. Tanskassa aikuiskoulutus nousi keskeiseen asemaan työmarkkinauudistuksessa. Siitä tuli työllistymiseen aktivoija. Islannissa työmarkkinajärjestöt perustivat koulutuspalvelujen keskuksen, jonka kohderyhmänä oli toi-

sen asteen tutkintoa suorittamattomat. Norjassa toisen asteen koulutus liitettiin osaksi opetusvelvollisuutta. (Antikainen 2009a.)

Nosteessa tarjottu koulutus muodostui ammatillisista tutkinnoista ja niiden osista, tietokoneen ajokorteista ja niiden osista ja mahdollisuudesta suorittaa keskenjäänyt peruskoulu tai lukio loppuun. Käytännössä ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten tarjoama ammatillinen koulutus ja tietokoneen ajokorttikoulutus muodostivat valtaosan koulutuksesta. ”Työelämä-lähtöisyys” oli keskeistä.

Siihen olin aiemmin tutustunut Liv Mjelden (1993, 7) väitöksen ja hänen erityisopetusta koskevien kirjoitustensa yhteydessä. Liv toteaa seuraavaa:

Peruskoulussa vallitseva yleissivistävän (academic) koulutuksen malli perustuu pääasiassa arvoihin, jotka asettavat teorian ennen käytäntöä ja aliarvioivat käytäntöön suuntautumista. Ammatillisen koulutuksen erityispiirteet pohjautuvat pedagogiseen malliin, jossa teoria opitaan käytännön kautta työpajassa opettajan ja oppilaan tai kahden oppilaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja välittömässä yhteydessä muuhun työelämään.



Marja Pakaste ja Noste-julisteita

Lisäksi tiesin elämäkertatutkimustemme perusteella, että kapea-alaiseenkin koulutukseen kerran osallistuvat jatkavat usein oppimista ja opiskelua muissa koulutuksen muodoissa.<sup>11</sup>

Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä oli esittänyt, että ohjelman tulisi tavoittaa 20–30 prosenttia kohderyhmästä. Tähän ei kuitenkaan ollut taloudellisia resursseja. Tavoitteeksi asetettiin noin 10 prosentin eli 39 000 henkilön kouluttaminen. Tavoite oli, ilmeisesti toisin kuin sen asettamishetkellä ajateltiin, hyvin kunnianhimoinen. Kun 2000-luvun alun tilastot oppilasvirroista valmistuivat vuonna 2006, laskin niiden perusteella, että tavoite tarkoittaisi tämän vähän koulutetun ryhmän tutkintokoulutukseen osallistumisen tuplaantumista. Kaksinkertaistumista voi pitää melkein vallankumouksellisenä tavoitteena. Tätä ei kuitenkaan yleisesti ymmärretty. Siinä suhteessa keskustelu Nosteen epäonnistumisesta saavuttaa määrällinen tavoitteensa on mielestäni kulkenut harhapoluilla.

### *Nosteen keinot hakevasta toiminnasta vertaisohjaukseen*

Opiskelemaan hakeutumista tukevista toimista on ensimmäisenä mainittava hakeva toiminta. Sillä tarkoitetaan kaikkia kohderyhmän opintoihin hakeutumista edistäviä toimia. Hakevan toiminnan prosessia voidaan kuvata esimerkiksi seuraavina vaiheina: kohderyhmän määrittely, sen tarpeiden tunnistaminen, tiedotus- ja rekrytointisuunnitelma, koulutuksen tuominen kohderyhmän pariin, verkostoituminen ja koulutuksen toteuttaminen koulutettavien tarpeiden ja suunniteltujen periaatteiden mukaisesti. NIACE:n johtava tutkija Veronica McGivney (2000) korostaa hakevan toiminnan rutiinit ylittävää luovaa luonnetta. Hakevaa toimintaa varten oli oma budjettirahoituksensa samoin kuin opiskelun tukitoimia eli välineopintoja, opintojen ohjausta ja opiskelun henkilökohtaistamista varten. Hakevaa toimintaa on kautta aikain harjoitettu aikuiskoulutuksessa. Sellaisten mallien ja käytäntöjen löytäminen, jotka todella toimisivat ja juurtuisivat, on kuitenkin

osoittautunut vaikeaksi. Noste näytti tässä onnistuvan varsin hyvin. (Kosonen & Pitkänen 2009.)

Noste-ohjelma toteutettiin pääasiassa alueellisina projekteina, jotka rakentuivat oppilaitosten ja työelämän yhteistyönä. Verkostoituminen oli ajan iskusana ja siihen Nosteenkin toiminta perustui. Verkottuminen oli useimmiten seutukunnallista, mutta harvaanasutuilla alueilla myös maakunnallista. Noin puolet 58 verkostosta perustui aiempiin kumppanuuksiin, ja puolet oli uusia. Verkoston kehittyminen iskukuntoon osoittautui aikaa vaativaksi prosessiksi. Ohjelman ohjaus rakentui kolmikantayhteistyön varaan. Ohjausryhmä muodostui pääasiassa työelämän järjestöjen, työnantajien ja ammattijärjestöjen, edustajista. Koulutuksen järjestäjien edellytettiin toimivan yhteistyössä työnantajan ja työntekijöiden kanssa. Työpaikka oli samalla oppimisen ja sen edellyttämän sosiaalisen tuen yhteisö. (Hulkari & Mahlamäki-Kultanen 2009.)



Nosteen tutkijoita jäähyväisluentoni jälkeen vuonna 2009. Vasemmalta Jonna Tossavainen, Anne Pitkänen ja Toni Kosonen.

Olin mukana Nosteessa valtakunnallisen ohjausryhmän jäsenenä ja hakevan toiminnan seurantatutkimuksen johtajana. Osallistumiseni teki mahdolliseksi se, että olin osa-aikaeläkkeellä. Se toi tiettyä vapautta ja valinnaisuutta työhöni. Samalla Noste muodostui osin harrastukseksi, työaika täyttyi muista tehtävistä. Ohjausryhmän puheenjohtajana opetusneuvos Jorma Ahola opetusministeriöstä ja sihteerinä projektipäälliköksi valittu Marja Pakaste Etelä-Suomen lääninhallituksesta kantoivat suurimman vastuun ja tekivät suurimman urakan. Seurantatutkimuksessa olivat vuosien mittaan tutkijoina Hanne Kokkila (vuodesta 2005 Laukkanen), Arja Huusko, Anne Luukkainen (vuodesta 2009 Pitkänen), Jonna Tossavainen ja Toni Kosonen. Seurantatutkimuksen tarkoituksena oli hakevan toiminnan seuranta. Jälleen nuoret tutkijat avioituivat ja hankkivat lapsia, mutta tutkimuksen sujumista se ei haitannut – ehkä pikemmin edisti.

Hankkeemme rinnalla toimi Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimuskeskuksessa Hämeenlinnassa dosentti Seija Mahlamäki-Kultasen johtama ja tohtori Kirsti Hulkarin tekemä verkostoitumisen ja ohjauksen arviointitutkimus. Hankkeiden lähestymistavat olivat siis erilaiset ja toisiaan täydentävät. Seurantatutkimuksen analyttinen ja arviointitutkimuksen normatiivinen. Hakevan toiminnan seurantatutkimus perustui moniin aineistoihin: kyselyyn toimijoilta, opiskelijamäärien seurantaan, opiskelijoiden elämäkerrallisiin teema-haastatteluihin, koulutusorganisaatioiden ja työelämän edustajien teemahaastatteluihin, Tilastokeskuksen valtakunnallisen aikuiskoulutustutkimuksen (vuosina 2000 ja 2006) aineistoihin ja havaintoihin hankkeiden välisistä benchmark -tapaamisista ja seminaareista. Tavoitteena oli tuottaa ajantasaista seurantatietoa ja aineistoa keskusteluun ja kehittämistoimintaan.

Seurantatutkimuksen tehtävä ja luonne oli osaksi varsin tekninen ja edusti ikään kuin sosiaali- ja teknologista lähestymistapaa varhaisen kasvatussociologian valtavirran mukaisesti. Se osoittautui tarpeelliseksi sekä hankkeen toimijoiden että julkisen valvonnankin kannalta. Seurannan mukaan alueellisen projektit ja oppilaitokset toimivat kahtena ensimmäisenä vuonna vanhan rutiininsa mukaisesti. Ne eivät huomioineet

vähän koulutetun kohderyhmän erityisluonnetta. Vuonna 2005 koitti totuuden hetki. Vanhoilla toimintatavoilla ei enää onnistuttukaan opiskelijarekrytoinnissa. Oli opittava uudet keinot.

Seuranta palveli hankkeen läpinäkyvyyttä. Jokainen tutkimusraportti, samoin kuin kaikki muutkin ohjelman toimet, oli luettavissa Noste -ohjelman nettisivuilta. Hankkeella oli esimerkiksi poliittiset kannattajansa ja vastustajansa. Hankkeen alkusuoralla Esko Aho ilmaisi närkästyksensä siitä, että aikuisille annetaan maksutonta koulutusta samaan aikaan kun peruskoulu on monessa kunnassa taloudellisissa vaikeuksissa. Myöhemmin vuonna 2006 Paula Risikko arvosteli eduskunnassa Nosteen toimintatapaa ja hieman yllättävästi sitä, ettei Noste ollut käyttänyt vuosittaisia määrärahojaan täysimittaisesti, vaan oli saattanut siirtää käyttöä seuraavalle vuodelle. Luettuani tämän eduskunnan pöytäkirjoista olin hieman yllättynyt, kehotetaanko siinä tuhlaukseen? Ilman läpinäkyvyyttä tällaisia arvosteluja ei olisi voinut arvioida, ja lisäksi olisi ollut helppo nostattaa perusteetonta arvostelua ja vastarintaa.

Tutkimuksella oli myös ymmärtävä tehtävä ja luonne. Alun alkaen tiesimme vähän koulutettujen herkän ja latautuneen suhtautumisen koulutukseen. Koulutukseen suhtauduttiin yleisesti myönteisesti, kunhan se ei koskenut itseä ja kunhan sen käytäntö ei palauttanut mieleen koulunpenkillä koettua häpeää. Knud Illeris käsitteli tätä ambivalenttia suhdetta oppimiseen ja koulutukseen esitelmässään konferenssissamme keväällä 2005. Useimmille vähän koulutetuille on tyypillistä se, että he ovat mielessään erittäin kaksijakoisia suhteessa mihin tahansa muodolliseen (formaaliin) koulutukseen. Samaan aikaan he sekä haluavat että eivät halua osallistua. He kyllä tietävät, että tarvitsevat koulutusta tai harjoittelua saadakseen pysyvän työpaikan. He kuitenkin toivovat, ettei näin olisi ja ovat vähäisestäkin syystä valmiit perääntymään opiskeluun hakeutumisesta. Tästä oppilaitosten ja opettajien tuli olla tietoisia, mutta pyrimme siihen, että se otettaisiin yleisemminkin huomioon esimerkiksi hanketta koskevassa tiedotuksessa. Tiesimme haastattelujemme perusteella, että ilmaisu ”koulunpenkki” oli suoraan kielteisen oppimissuhteen symboli. Siitä huolimatta esimerkiksi

opetusministeri puhui näyttävässä lehtihaastattelussaan miten ”kaikki tulee saada koulunpenkille”. Nosteen projektipäällikön Marja Pakasteen vastaisku oli avoin puhe ”pulpettikammosta”, ja myös erityisen lupaavia yksittäisiä käytäntöjä koskevan julkaisun otsikointi *Hyvästi pulpettikammo!* (Hulkari, Kosonen, Luukkainen & Pakaste 2008).

Jo aikuisen määritelmään kuuluu, että hän itse päättää oppimisestaan. Niin tekevät itse asiassa kaikenikäiset ihmiset oppivelvollisuuskoulussa opiskelevista alkaen, mutta aikuisilla oppiminen on erityisen valikoivaa ja tavoitetietoista. Valikointi tehdään identiteetin perusteella, opitulla tulee olla merkitystä yksilön elämään ja identiteettiin. Tässä suhteessa ammatillinen koulutus ja työssä oppiminen (workplace learning) vastasi kohderyhmän vahvuutta eli työelämän kokemusta osana elämänkokemusta. Koulutettavia tuli lähestyä vastuullisina aikuisina, ja opintietä tuli rakentaa heidän vahvuuksistaan, ei puutteistaan, lähtien.

Oppimisen ”merkittävät muut” olivat Noste-ryhmänkin kohdalla keskeisiä. Itse asiassa aiemmat tutkimuksemme, ja Hanne Laukkasen (2006) tutkimus hankkeessa, kertoivat, että opiskelemaan hakeutuminen on luonteeltaan neuvotteluprosessi, jossa neuvotellaan perheyhteisön ja työyhteisön jäsenten kanssa. Hauskasti tämä ilmeni Turun Innosteen pitäessä Arja Hännisen ja kumppaneiden toimesta Noste-kioskia Ruotsin laivalla. Asiakaspariskunnissa oli sellaisia, joissa vaimo kertoi haastattelijalle, mitä tutkintoja hänen miehensä voisi suorittaa ilman lisäopintoja suoraan näyttötutkintoon osallistuen ja mihin tutkintoihin tarvittaisiin opiskeluakin. Eikö tässä ole suomalaisen mittapuun mukaan kyse vertaistuen ohella jo osin rakkaudesta?

Vertaisohjaus on todettu monella alalla mielekkääksi ja tehokkaaksi. SAK oli aktiivinen Nostetta perustettaessa, ja ideoi myös vertaisohjaushankkeen eli ”Osaava pärjää” -projektin ja pätevyysluotsit. Markku Liljeströmin johtama hanke osoittautui lupaavaksi, mutta se jäi marginaaliseksi lähinnä kahdesta syystä. Pätevyysluotsien määrä oli riittämätön, ja kun heillä ei ollut muodollista valtuutusta toiminnalleen, monet tosiasiallisesti luovuttivat kesken hankkeen. Vastaavia hankkeita on ollut kolmessa muussa maassa. Tanskassa oppimislähet-

tiläiksi (learning ambassadors) ja Englannissa ja Uudessa-Seelannissa oppimisedustajiksi (learning representatives) kutsutut ammattijärjestön vertaisohjaajat ovat toimineet kentällä. Englannissa toiminta on jatkunut jo kymmenisen vuotta ja erään seurantatutkimuksen mukaan lähes kaksi kolmesta opiskelijasta oli sitä mieltä, että ilman ohjelmaa he eivät olisi harkinneet kouluttautumista. Kolme neljästä katsoi, että ohjelma on rohkaissut heitä opiskelemaan tulevaisuudessa. Myös Jonna Tossavainen ja Kirsti Hulkari (2010) arvioivat, että vertaisten ja mielipidejohtajien merkitys oli Nosteessa suuri. Englantilaiset tutkijat professori Catherine Cassell Manchesterin yliopistosta ja tohtori Bill Lee Sheffieldin yliopistosta, molemmat yrityshallinnon tutkijoita, vierailivat keväällä 2010 Joensuussa tutustuen tutkimukseemme (Lee & Cassell 2009).

Seurantatutkimuksen tulosten ja kenttäkokemuksen perusteella Nosteen kohderyhmän tuloksellisessa hakevassa toiminnassa oli löydettävissä lähinnä kaksi piirrettä. Ensinnäkin kentälle jalkautuminen ja kasvokkainen keskustelu potentiaalisten opiskelijoiden ja muiden työyhteisön jäsenten kanssa ja toiseksi monikanavaisen tiedottamisen käyttö esimerkiksi sanoma- ja paikallislehtien, esitteiden, internetin, radion ja television välityksellä. Kasvokkainen kohtaaminen on erityisen tärkeää. Esimerkiksi kun Joensuussa rakennusalan työntekijät näyttivät karttavat Noste-koulutusta, aktiivinen naisopettaja otti asiakseen vierailla rakennustyömaiden parakeissa kahvi- tai ruokatauon aikaan kertomassa ohjelmasta. Sen seurauksena rakennusalaista tuli Joensuussa suosittu.

On kuitenkin syytä korostaa yhden mallin sijaan toimijoiden autonomisuutta ja luovuutta. Hankkeen kuluessa tuli yhä ilmeisemmäksi, että hakevassa toiminnassa opettaja on keskeinen toimija. Se muuttaa opettajan ammattikuvaa ja ammattikäytäntöä. Nosteessa opin myös sen, että hyvien käytäntöjen levittämisestä huolimatta ei ole edes valtakunnallisesti, saati eurooppalaisesti, pelkoa yhtenäisistä toimintatavoista. Alueelliset erot säilyivät suurina. Niinpä uskalsimme kirjoittaa oman panoksemme Firenzen yliopiston keräämään hakevan toiminnan hyvien käytäntöjen loppuraporttiin (2009).



## *Nosteen näyttö*

Noste oli valtiollinen interventio, oikeastaan kolmikantainen valtiollinen interventio, aikuiskoulutukseen osallistumiseen. Maksuttoman koulutuksen rajaaminen kohderyhmään merkitsi myös positiivista erityiskohtelua eli diskriminaatiota. Pohjoismaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun positiivisen erityiskohtelun toi Torsten Husén 1970-luvun alussa. Se oli tarpeen sillä perusteella, ettei koulutustuotosten eriarvoisuuden vähentäminen onnistu parhaiten ”tasapäistämällä”, vaan kohtelemalla kutakin ryhmää sen edellytysten ja erityisyyden mukaan. Siten tarvitaan interventioita eriarvoisuutta aiheuttaviin tekijöihin.

Onnistuttiinko näin vaikuttamaan yleisemmin aikuiskoulutukseen osallistumisen malliin, siis osallistumisen riippuvuuteen yhteiskunnallisesta asemasta ja pohjakoulutuksesta? Tätä ”koulutuksen periytyvyydeksikin” kutsuttua kasautumisen kehää ei yhdessä vain viisi vuotta kestäneessä hankkeessa tietenkään murreta. Sen sijaan tulokset olivat kyllä reippaasti paremmat kuin osasin kasautumis- ja uusintamisteoriat oppineena odottaa.

Nosteeseen osallistui 25 680 opiskelijaa eli 7,3 prosenttia vähän koulutettujen 30–59-vuotiaiden ryhmästä. Lisäksi myös muuhun ammatilliseen aikuiskoulutukseen, siis tavalliseen eli valtionosuuskin rahoitettuun koulutukseen ja työvoimahallinnon järjestämään koulutukseen, osallistuminen kasvoi. Osallistumisen kasvu oli todellista, eikä vain rahoitusmuodosta toiseen siirtymistä. Seurantatutkimuksen mukaan hakeva toiminta ulotti useimmassa tapauksessa vaikutuksensa myös näihin muiden rahoitusmuotojen avulla koulutettaviin. Osallistumisessa kuitenkin alueelliset erot olivat suuria. Maakunnittaiset kohderyhmän osallistumisprosentit vaihtelivat neljästä kahteentoista prosenttiin. Pohjois-Karjala pärjasi varsin hyvin Aikuisopiston rehtorin Esa Karvisen ja projektipäällikkö Paula Mattilan johdolla. Koko maassa Noste kohotti erityisesti miesten osallistumista, mutta Pohjois-Karjalassa kolme neljästä opiskelijasta oli naisia. Nosteen syytä ei ollut se, että aikuiskoulutukseen osallistuminen Pohjois-Karjalassa oli Tilastokeskuksen valtakunnallisen aineiston mukaan pudonnut vuoden 2000

48 prosentista peräti 32 prosenttiin vuonna 2006. Nokian alihankkija Perlos siirtyi Joensuusta ja maasta pois vuonna 2007 ja kiihdytti entisestään aktiivin aikuisväestön muuttoa. Aikuisoulutuksen tilanne eroaa lasten ja nuorten koulutuksesta Pohjois-Karjalassa. Joensuun yliopiston vuonna 2002 tehdyn alueellisen vaikuttavuuden arvioinnin pohjalta voitiin kysyä, ovatko Pohjois-Karjalassa maan pätevimmat opettajat ja osaavimmat oppilaat. (Tossavainen & Laukkanen 2009.)

Nosteen näytön muotoilin loppuseminaarissa Turussa elokuussa 2009 seuraavasti: ”Koulutustoimijoiden ammattitaidon ja aktiivisuuden avulla, julkisen vallan luodessa edellytyksiä ja yhteistyön, työssä oppimisen ja hakevan toiminnan keinoin voidaan kouluttaa menestyksellisesti vähän koulutettuja ja ”pulpettikammoisia” aikuisia.”

Teoreettinen selitykseni Nosteen onnistumiselle oli se, että siinä onnistuttiin luomaan ja tarjoamaan koulutettaville sellaisia aineellisia ja symbolisia voimavaroja, joita koulutukseen osallistuminen ja oppiminen edellyttivät. Keskeistä oli se tapa, jolla näitä resursseja tuotettiin. Aiemmin esitetyn perusteella sitä voisi luonnehtia ensinnäkin pohjoismaiseksi korkean sosiaalisen pääoman malliksi eli avoimeen tiedonkulkuun ja ennen muuta luottamukseen perustuvaksi. Toiseksi viittaa Bourdieun ja muiden pääomien tutkijoiden ohella Alex Honnethin tunnustuksen (recognition) teoriaan ja sitä täydentävään keskusteluun Nancy Fraserin kanssa (Fraser & Honneth 2004). Sitä Rauno Huttunen (2009, ix) käsittelee väitöskirjassaan viitaten ihanetapauksena tunnustuksen myönteiseen kehään: ”Tunnustuksen positiivisessa kehässä luottamus, lojaalisuus ja henki muodostuvat tunnustuksen vastavuoroisten suhteiden kautta.”

Itse innostuin Huttusta luettuani kirjoittamaan seuraavasti:

... tunnustus on tärkeä inhimillinen tarve, josta henkilön identiteetti on riippuvainen. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmiset etsivät tunnustusta. Honnethin mukaan kamppailu tunnustuksesta tapahtuu sivistyneessä yhteiskunnassa perheen, kansalaisyhteiskunnan ja valtion tasolla. Perheessä tunnustuksen perusmuoto on rakkaus, kansalaisyhteiskunnassa täysivaltaisen aikuisen oikeudet ja työssä solidaarisuuden

ja tyytyväisyyden saavuttaminen. Niitä vastaavat tietyt käytännölliset minä -suhteet, nimittäin itseluottamus, itsekunnioitus ja itsearvostus. (Antikainen 2009b, 201; 2009c.)

Nosteen opiskelijoiden haastatteluissa keskeisin yhteinen haastateltavien kuvaus muutoksesta oli se, että heidän itsetuntonsa on kasvanut. Sen myös ulkopuolinen havainnoija heistä useimmiten havaitsi.

Tietysti Nosteessakin oli paljon sellaista, johon henkilökohtaisesti suhtaudun kriittisesti. Koulutettavien näkeminen ”asiakkaina” eikä ”kansalaisina”, ”työelämälähtöisyyden” ja muiden muodin tai EU:n suositusten mukaisten periaatteiden ja käytäntöjen ottaminen annetusti ainoana oikeana tapana toimia olivat tällaisia seikkoja. Ne joutui asettamaan syrjään osallistuessaan todistusten jakotilaisuuteen. Todistuksen saajat olivat niin tyytyväisiä ja iloisia ihmisiä, että sellaisia harvoin tapaa. Siten asettaessani Nosteen alussa kriittisen kysymyksen siitä, edustaako se valvontaa vai valtautumista, jälkimmäinen vastausvaihtoehto oli lopussa voitolla (Antikainen 2005).

Viimeistä sanaa Nosteesta ei ole sanottu. Hanne Laukkanen ja Toni Kosonen osallistuvat Suomen Akatemian Work -ohjelmaan kuluvaan tutkimuskonsortioon ”Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet”. Konsortion johtajana toimii professori Pentti Arajärvi.

## FEPS ja Fabian Society

Vuonna 2009 minua pyydettiin mukaan eurooppalaisen ajatushautomon ”Foundation for European Progressive Studies” eli Eurooppalaisten edistyksellisten tutkimusten säätiön tutkimushankkeeseen koulutuksen tulevaisuudesta. Ajatushautomon takana on EU:n sosialistinen ryhmä. Valitsin tutkimuskohteekseni elinikäisen oppimisen. Tutkimusraporttia ohjaamaan oli asetettu neljä kysymystä: Miten taataan ihmisille asianmukainen koulutus ennen kuin he tulevat työttömiksi? Mitä osaa tulisi yksilöiden, valtion ja yritysten näytellä elinikäisen oppimisen

organisoinnissa ja rahoituksessa? Miten taataan sekä duunarien että valkokauluksisten uudelleenkoulutus? Onko olemassa esimerkkejä onnistuneesta organisoinnista? (Antikainen 2010a).

Hanketta johtaneet valtiopäivämies ja entinen Ruotsin valtionvarainministeri Pär Nuder ja hänen sihteerinsä Sebastian de Toro olivat selvästi tyytymättömiä elinikäisen oppimisen siihenastiseen toteutumiseen. Se oli ollut liiaksi pelkkää retoriikkaa. Tom Schuller, emeritusprofessori ja entinen OECD:n CERI:n eli koulutustutkimuksen ja -innovaatioiden keskuksen johtaja, ja Tom Watson (2009) osoittivatkin tutkimuksensa laskelmissa, että Britanniassa valtaosa kaiken koulutuksen ja oppimisen rahoituksesta, 86 prosenttia, ohjataan 18–24-vuotiaiden koulutukseen kun nuorten osuus väestöstä on 12 prosenttia. Parhaassa työiässä olevien 25–49-vuotiaiden koulutukseen ja oppimiseen sijoitetaan 10 prosenttia kun ryhmään kuuluu 45 prosenttia väestöstä. 50–74-vuotiaiden osuus koulutusrahoista on 2,5 prosenttia ja väestöstä 35 prosenttia ja 75-vuotiaiden osuus rahoituksesta 0,5 prosenttia ja väestöstä 10 prosenttia. Muista maista, Suomi mukaan lukien, ei ole vastaavia tietoja. Tähän tulokseen viitataan raportissani, ja ajattelen, että se selittää osaksi, miksi elinikäinen oppiminen on jäänyt retoriikaksi. Toisaalta se kertoo, kuinka vaikeaa elinikäisen oppimisen toteuttaminen on erityisesti köyhissä maissa tai taloudellisen laman olosuhteissa. On vaikea kuvitella, että lasten ja nuorten koulutuksesta tingittäisiin. Hyväksyttävämpää on etsiä rahoitusta muista palveluista tai toiminta-aloista, mutta ei sekään ole helppoa. Olenkin jo aiemmin yhtynyt siihen Unescon (2010) arvioon, että elinikäinen oppiminen on lähinnä kehittyneiden ja varakkaiden maiden koulutuksellinen kehys ja strategia. Onneksi olin tekemässä Eurooppaa koskevaa selvitystä.

En kuitenkaan ajatellut, että tämä rahoituksen vinous harmaantuvissa yhteiskunnissa olisi ainoa selitys elinikäisen oppimisen toteutumattomuudelle. Ensinnäkin osa toteutumattomuutta on mielestäni harhaa. Se perustuu siihen, ettei informaalin oppimisen yleisyyttä kyetä luotettavasti seuraamaan. Sekä kansalliset että EU:n ja OECD:n kysely- ja haastattelututkimukset koskevat vain muodollista ja ei-muodollista

koulutusta. Periaatteessa ajattelen, että informaalin oppimisen seuraamisesta voi olla myös ei-aiottuja, lähinnä sitä virallistavia, vaikutuksia. Ehkä päättäjien herättäminen kuitenkin edellyttää seurantatietoja. Olisi vahinko esimerkiksi pohjoismaisessa yhteydessä, jos elinikäisen oppimisen todellisuudessa pitkä perinne hylättäisiin.

Toiseksi ajattelen, että eurooppalaisesta aikuiskoulutuksen perinteestä löytyy keinoja elinikäisen oppimisen toteutumiseen. Kaikessa suunnittelussa ja politiikassa on kuitenkin muistettava, että elinikäinen oppiminen on oikeus, sosiaalinen oikeus ja ihmisoikeus, ei velvollisuus.

Pohjoismaista, joissa aikuiskoulutukseen osallistumisen taso on korkein, tutkimukset kertovat millaisia osallistumisen rakennemääreitä on löydettävissä. Koulutuksessa yhtenäiskoulu ja ammatillisen koulutuksen vahvuus, työelämässä pyrkimys täystyöllisyyteen, korkea ammatillinen järjestäytymisaste sekä valtion ja työmarkkinajärjestöjen yhteistyö ja kulttuuritoiminnassa julkinen rahoitus ja lukemisen ja palvelujen aktiivinen käyttö ovat korkean osallistumisen määreitä.

Eri osapuolten, sosiaalisten kumppanien nykyhallinnon kielellä, koordinaatio ja yhdessä toimiminen on vahvinta Keski-Euroopan maisissa. Niiden aikuiskoulutuksen perinteestä voidaan löytää organisointia koskevia malleja ja neuvoja. Huomaan olevani niin vanhanaikainen, että pidän niitä huomionarvoisempina kuin esimerkiksi yksilöllisiä koulutustilejä, joita Sorsa-säätiö on markkinoinut.

Monet innovatiiviset käytännöt tulevat taas liberaalin mallin maisista, lähinnä Britanniasta. Tässäkin luvussa aiemmin mainitut hakeva toiminta ja vertaisohjaus ovat ennen muuta siellä kehiteltyjä.

En tarkastele tässä suosituksia yksityiskohtaisesti, mutta haluan lainata kokoavan loppulauseeni:

Ehdotukseni koostuu pähkinänkuoressa toisen asteen koulutuksen universaalista, yleisestä, toteuttamisesta, aikuiskoulutuksen aktiivisesta käytöstä ja myös työssä oppimisen muodossa sekä huolehtimisesta informaalin oppimisen yhteisöjen toiminnallisista voimavaroista.

Raporttini käsikirjoitusta käsiteltiin seminaarissa Fabian Societyssä Lontoossa syyskuussa 2009. Keskustelijoina olivat järjestäjille ehdottamani professori Peter Jarvis, elinikäisen oppimisen ehdoton asiantuntija Sussexin yliopistosta, parlamentin jäsen ja entinen opetusministeri David Blunkett sekä suurehko joukko muita brittiläisiä järjestöaktiiveja. Peterin ja Davidin alkupuheenvuorot ohjasivat keskustelua niin, ettei elinikäinen oppiminen rajautunut vain tai voittopuolisesti jatkuvaan koulutukseen. Toisaalta se ilmeisesti alensi raporttini arvoa ja käyttökelpoisuutta hankkeen ruotsalaisen johdon silmissä. Sokean ja yksityiselämänsä vuoksi julkisuudessa riepottellun David Blunkettin terävyys ja ystävällisyys oli hyvä kokemus.

Taloudellisesti painottuneeseen elinikäiseen oppimiseen suuntautuneessa yhteiskunnassa sosialisaaion määritelmä muuttuu utopistiseksi:

Sosialisaatio on se sukupolvien välinen, mutta myös vertaisten keskinäinen ja internetin ja median välittämä vuorovaikutustapahtuma, jonka tuloksena uuden sukupolven yksilöt valmistuvat kilpaillen ja vertaillen toimimaan yhteiskunnassa ja kulttuurissa menestykseen pyrkivinä ja jatkuvasti oppimaan ohjattuina työntekijöinä ja kuluttajina.

Tämä on jo kolmas esittämäni versio sosialisaaion määritelmästä.

Pär Nuderin ja Sebastian de Toron (2010) toimittama *Making Europe Nobel Laureate in Education* ylisti PISA menestynyttä suomalaista koulua. Kuten edellä olen todennut, vastaava ylistys aikuiskoulutuksen osalta kuuluisi ruotsalaisille. Tosin on muistettava, että sattuma ja onni ovat mukana arviointimenestyksessä. Jarkko Hautamäen tutkimusryhmä katsoo, että suomalaisnuorten PISA -menestykseen vaikuttaa se, että he ovat vielä peruskoulussa eivätkä lukiossa tai ammattikoulussa kuten ikätoverinsa monessa muussa maassa. Silloin kiinnostuksen kohteet muuttuvat. Lisäksi on huomattava, kuten ystävänä dosentti George Malaty muistuttaa, että PISA mittaa arkielämän osaamista. Se ei kerro koko totuutta esimerkiksi matematiikan ja luonnontieteen taidoista, vaan arvion matematiikan ja luonnontieteen lukutaidosta.

Joel Kivirauma ja Kari Ruoho (2007) puolestaan huomauttavat, että joustavalla, osa-aikaisella erityisopetuksella saattaa olla osuutensa PISA-menestykseen.

## Trondheimista Engelsin museoon

Palaan pohjoismaiseen malliin. Vuonna 2005 *Scandinavian Journal of Educational Research* -aikakauskirjan toimittaja emeritusprofessori Åsmund L. Strømnes kutsui minut kirjoittamaan artikkelin pohjoismaisesta koulutusmallista aikakauskirjan 50-vuotisjuhlanumeroon. Hän viittasi juuri ilmestyneen kirjamme *Transforming a Learning Society* johdantoon, jossa esitän Torsten Husenin (1986) ajatuksiin perustuen Suomen koulutusjärjestelmää pohjoismaisen mallin soveltuksena ja samalla väitän suomalaisten nuorten PISA -menestyksen perustuvan tähän malliin. Olin kirjoittanut lehden 40-vuotisjuhlanumeroon (Antikainen 1994) ja muutoinkin minulla oli yhteistyöstä lehden ja Åsmund Strømnesin kanssa myönteisiä kokemuksia. Aihe oli kiinnostava. Niinpä suostuin epäröimättä. Artikkelia kirjoittaessani ja lähdekirjallisuutta etsiessäni havaitsin, että aiheesta oli kyllä aiemminkin kirjoitettu. Tuloksena oli kuitenkin ollut mielestäni irrallisia maittaisia ja koulutusasteittaisia kuvauksia, ei selvästi tunnistettavaa mallia. Minulle tuon mallin ydin oli ilmeinen, yhtenäiskoulujärjestelmä. Lisäksi sosiaalipolitiikan tutkijat olivat jatkuvasti viitanneet siihen, että hyvinvointivaltion kärki oli koulutuksessa. He eivät kuitenkaan sanoneet juuri mitään muuta koulutuksesta, saati, että olisivat tarkentaneet sanomisiaan.

Koulutuksella yhteiskunnallisena instituutiona on kaksi puolta, yleinen tai globaali puolensa ja erityinen tai kansallis-paikallinen puolensa. Tieteen ja teknologian tavoin koulutus edustaa yleismaailmallista rationaalisuutta, mutta samaan aikaan sitä voidaan käyttää kansallisten ja paikallisten yhteiskuntapoliittisten päämäärien tavoitteluun.

Lukiessani pohjoismaista hyvinvointivaltiota koskevaa historiallista ja sosiaalipoliittista kirjallisuutta vahvistui, että peruskoulun, siis yhtenäiskoulumallin mukaisen oppivelvollisuuskoulun, synty ja vaiheet kytkeytyivät hyvinvointivaltion historiaan. Samoin koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka olivat sopusoinnussa seuraavien pohjoismaisen mallin kulmakivien kanssa:

- kansalaisten yhtäläiset sosiaaliset oikeudet (universalismi),
- julkisen vallan vastuu kaikkien kansalaisten hyvinvoinnista,
- pyrkimys tasoittaa tuloeroja ja sukupuolten eriarvoisuutta,
- pyrkimys täystyöllisyyteen.

Pohjoismainen malli ilmeni mielestäni ainakin seuraavilla tavoin nykyisen – tai nyt jo osin silloisen – Suomen koulutusjärjestelmän rakenteessa:

- koulutus peruskoulusta yliopistoon on julkisesti rahoitettua ja ilmaista;
- peruskoulussa ei ole tasokursseja ja erityisopetusta on laajasti tarjolla;
- kouluateriat ovat ilmaisia perus- ja keskiasteen kouluissa ja tuettuja korkeakoulutuksessa;
- keski- ja korkea-asteen opiskelijat saavat opintotukea;
- alakoulut sijaitsevat kunnan tai kaupungin osissa, yläkoulut kuntakeskuksissa tai vastaavissa, keskiasteen koulut seutukuntakeskuksissa ja korkeakoulut sekä yliopistot maakunta- tai valtakunnan osan keskuksissa;
- aikuiskoulutusta luonnehtivat kaikissa Pohjoismaissa korkea osallistumisen taso, korkea julkisen rahoituksen ja tarjonnan taso sekä korkea yleissivistävän koulutuksen osuus;
- opiskelijakunnan osalta on huomattava, että peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa on naisenemmistö ja että yhteiskuntaluokan mukaiset erot ovat selkeät, mutta kansainvälisesti verraten matalat. (Antikainen 2006.)



Tämä ei ollut sattumaa myöskään sen valossa, mitä koulutuspolitiikan vaikuttajat kertoivat kasvatuksen historian kirjoittajien aikalaisseminaarissa (Rinne & Antikainen 2010). Heidän mukaansa Pohjoismaiden opetusministerien ja kouluhallitusten tai vastaavien opetusalan keskusvirastojen johdon säännöllisiä kokouksia pidettiin 1960-luvun lopulta alkaen aina 1990-luvun alkuvuosiin ja EU:n vaikutukseen saakka. Erkki Ahon mukaan kokouksissa keskusteltiin rakennekysymysten ohella opetussuunnitelmista ja opetuksen harmonisoinnista. Ministerit tapasivat keskimäärin kerran kuukaudessa, kun Jaakko Nummisen mukaan esimerkiksi Itä-Euroopan socialististen maiden opetusministerien kokoukset pidettiin kerran vuodessa ja Yhdysvaltojen osavaltioiden opetusministerit eivät ehkä kokoontuneet yhteen koskaan. Kalevi Kivistön mukaan erityisesti Torsten Husenin julkaisujen ja kannanottojen vaikutus oli huomattava. Husen taas oli samanaikaisesti mitä kansainvälisin ja mitä pohjoismaisin ja ruotsalaisin. Jukka Sarjalan mukaan pääjohtajien tapaamisia oli vuosina 1999–2002 enää vain yhden kerran. Ministerien tapaamisia Pohjoismaiden neuvoston koulutus- ja kulttuuripoliittisessa valiokunnassa on neuvoston nettisivujen mukaan ollut 2000-luvun alkuvuosina korkeintaan kolme kertaa vuodessa. Ainoastaan Jaakko Itälä oli muiden vaikuttajien kanssa eri mieltä. Itälän mukaan ruotsalaisten suunnitelmilla oli vähäinen merkitys, koska ne olivat niin monimutkaisia ja byrokraattisia. Tasoryhmätön opetus alkoi itse asiassa niissä helsinkiläisissä oppikouluissa, joissa opiskelivat kaupunginosan koko ikäluokan nuoret.

*Scandinavian Journal of Educational Research* -aikakauskirjan juhlanumeron vieraileva toimittaja oli professori Gudmundur Heidar Frimannsson Akureyrin yliopistosta Islannista. Hän edusti hyvin tuon pienen maan oppineita, joilla usein on vankka kansainvälinen kokemus. Norjalaiset kirjoittajat emerituspedagogin Alfred Oftedal Telhaugin johdolla arvioivat muutosta viidenkymmenen vuoden kuluessa. He olivat jo aiemmin kertoneet, miten Norjan opetusministeri oli 1960-luvulla ehdottanut puheessaan Pohjoismaiden neuvostossa kaikkien Pohjoismaiden peruskoulujen rakentamista yhteisen suunnitelman mukaan, mutta Tanskan opetusministeri oli sen välittömästi torjunut.

Siten Norja seurasi vuonna 1969 Ruotsin 1960-luvun alussa osoittamaa mallia perustamalla yhdeksänvuotisen yhtenäiskoulumallin mukaisen peruskoulun, Suomi seurasi esimerkkiä vuonna 1972 ja Islanti vuonna 1979. Suomessa toteutus eteni alueittain pohjoisesta etelään niin, että pääkaupunkiseutu saavutettiin vuonna 1977. Norjalaisten artikkeli oli laaja ja perusteellinen. Tanskalaiset kirjoittajat käsittelivätkin artikkelissaan, ikään kuin tietäen norjalaisten viittauksen Pohjoismaiden neuvostossa tapahtuneeseen, N.S.F. Grundvigiä, pappia, poliitikkoa, historioitsijaa ja runoilijaa, avaimena tanskalaiseen liberaalimpaan ja avoimempaan koulutukseen ja opetukseen. Ruotsalainen professori Lisbeth Lundahl ja oslolainen Anne-Lise Arnesen tarkastelivat inklusiivisuuden, siis kaikille yhteisen opetuksen, muutosta kysyen vieläkö Pohjoismaiden koulutusjärjestelmät ovat sosiaalisia ja demokraattisia. Opetuskäytäntöjä tarkastelevassa artikkelissa oli vaikeuksia löytää pohjoismaita yhdistävää piirrettä tai mallia.

Kirjoittajat kokoutuivat syksyllä 2006 seminaariin Trondheimin Tieteenmuseoon Åsmund Strömnesin ja Gudmundur Frimannssonin johdolla. Aluksi käsitelimme tieteellisten aikakauskirjojen julkaisemista kustantajan ja *Peace Research* -lehden toimittajan alustuksien pohjalta. *SJER* näytti pärjäävän levikin ja lainausten valossa varsin hyvin. Sitten seurasivat alustukset ja keskustelu pohjoismaisesta koulutusmallista. Sain kunnian alustaa ensimmäisenä ja painotin alustuksessa pohjoismaisen mallin poikkeuksellisuutta siinä suhteessa, että se perustuu maiden sosiokulttuurisiin yhtäläisyyksiin. Viittasin Erik Allardtin (2006) artikkeliin, kerroin myös Karjalasta osana Suomea ja Pohjoismaita sekä yksityiskohtaistin artikkelini tarkastelua kilpailuvaltiollisesta kehityksestä. Myös muut alustajat perustivat puheensa artikkeleihinsa, niin myös Ove Korsgaard Grundvigin tarkastelunsa. Illallinen nautittiin vuorella sijaitsevassa majatalossa.

Tämä oli vasta alkusoittoa pohjoismaista mallia koskeville esityksilleni ja julkaisuilleni. ISA:n kasvatussosiologian konferenssissa Kyproksella pitämäni esitys, johon olen aiemmin viitannut, otti lähtökohdakseen sen, että pohjoismaisen mallin muutoksessa voidaan nähdä erilainen rytmi siitä riippuen tarkastellaanko sitä poliittisen keskustelun

ja suunnittelun vai institutionaalisen muutoksen vai sosiokulttuurisen muutoksen näkökulmasta. Ensin mainitusta näkökulmasta muutos on nopein ja viimeksi mainitusta hitain. Viittasin ranskalaisiin analisteihin ja Nikolai Kondratieviin, pitkien aaltojen tutkijaan. Joka tapauksessa hyvinvointivaltion strategia ja kilpailuvaltion strategia näyttävät elävän myös tulevaisuudessa pitkään rinnakkain. Viittasin myös painokkaasti Klaus Helkaman, Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian professorin, johdolla tehtyihin tutkimuksiin joiden mukaan itse asiassa tasa-arvo ja siihen perustuva luottamus ovat innovaatioiden ohella kilpailukyvyyn perusedellytyksiä Pohjoismaissa (Helkama & Seppälä 2006).<sup>12</sup>

Totesin kaikkien gallupien viittaavan siihen, että pohjoismaisella hyvinvointivaltiolla on kansalaisten keskuudessa melkein jakamaton kannatus. EU:n suhtautuminen pohjoismaiseen malliin on se valtavirran suuri kysymys, mutta keskusteluun on tullut myös uusia osanottajia kuten uskonnollisten instituutioiden edustajat ja kansalaispalkan kannattajat. Vielä tässä alustuksessani en käsitellyt pohjoismaisen mallin erästä keskeistä ongelmaa. Sitä, että se on niin kovin kansallinen, ei ole mallia (model) vaan monia kansallisia malleja (patterns) ja yhtäläisten oikeuksien ja kulttuuristen erojen yhtäaikainen huomioonottaminen on nyky-yhteiskunnassa todella vaikeaa. Tästä kirjoitin ISA:n aikakauskirjan *Current Sociology* artikkelissa vuonna 2010.

Kyproksen konferenssin jälkeen portugalilainen kollegani Antonio Teodoro ehdotti pohjoismaista mallia käsittelevän alustukseni kääntämistä portugaliksi. Se julkaistiin Lissabonin Lusofona yliopiston sarjassa (Antikainen 2008a).

Vuonna 2008 sain kutsun professori Heinz Sünkerin 60-vuotisjuhlan kunniaksi järjestettyyn seminaariin Wuppertalin yliopistossa. Luonnollisesti puhuin pohjoismaisesta mallista. Heinz oli ISA:n tutkimuskomitean numero kymmenen ”Osallistuminen, demokraattinen organisaatio ja itsehallinto” (Participation, Organizational Democracy and Self-Management) puheenjohtaja ja saksalaisen Bildung -teorian henkiinherättäjiä, jonka keskeiset vaikutteet olivat varsin snellmanilaiselta kuulostavalta Heinz-Joachim Heydornilta (Sünker 1984). Aloitin

puheeni Snellmanin ajatuksista, mutta muutoin ainekset olivat aiemmista kirjoituksistani. Syntymäpäiväsankari, entinen yliopistovallankumouksen opiskelijajohtaja ja nykyinen terävä yhteiskuntakriitikko, kommentoi jokaista esitystä suvereenisti. Saksalaisten kutsu ei ollut sattuma, sillä suuri joukko tutkijoita ja erityisesti sosiaalidemokraattisia vaikuttajia on hyvin kiinnostunut pohjoismaisesta koulutusmallista ja yhtenäiskoulusta. Itse asiassa jo 2000-luvun alussa saksalaisten tutkijoiden toimittaman *European Education* -aikakauskirjan teemanumeron pääkirjoitus oli otsikoitu ”Kolmekymmennvuotinen sota on ohi”. Siis pohjoismainen yhtenäiskoulu on hakannut saksalainen rinnakkaiskoulun.

Vierailuni Wuppertalissa sattui samoihin aikoihin kuin Nokia oli siirtämässä tehdastaan Bochumista Romaniaan. Siten jo Düsseldorfin lentokentällä kohtasin kylttejä, joissa vastustettiin Nokian toimia. Tunnelmaa täydensi se, että Friedrich Engelsin museo hänen sukunsa



M'hammed Sabourin juhla kirjan julkistus vuonna 2007. Oikealla Jarmo Houtsonen. Joensuun yliopiston arkisto.

entisessä kartanorakennuksessa sijaitsee Wuppertalissa. Siten me ulkomaiset vieraat, Philip Wexler, Catherine Casey, Susan Robertson, Roger Dale ja minä, saimme tilaisuuden tutustua museoon ja nähdä omilla kielillämme painettua Engelsin tuotantoa. Muutoin museon suurin kävijäjoukko tulee Kiinasta. Kiinalaisten stipendiaattien velvollisuuksiin kuuluu ilmeisesti käydä museossa.

Olen saanut myös muita kutsuja Saksaan puhumaan ja jopa vakituisesti opettamaan jatko-opiskelijoita, mutta kadonnut saksan kielen taito ja ikä ovat saaneet viisaasti kieltäytymään. Suomeen verrattuna uusi kokemus Saksassa on ollut ammattiyhdistysliikkeen vahva mukanaolo tutkimuksen ja seminaarien rahoituksessa ja järjestämisessä. Olin iloinen, että onnistuin välittämään professori Jarkko Hautamäen, erityispedagogiikan professorin ja tutkimushankkeen johtajan, puhumaan PISA:sta saksalaiseen konferenssiin.

Andrzej Radziewicz-Winnicki Sleesian yliopistosta on tätä kirjoittaessani jäämässä eläkkeelle ja saamassa juhla kirjjan. Pari vuotta sitten lähetin siihen kirjoitukseni *The Nordic Model of Education, Now!*, ja nyt se siis ilmestyy (Antikainen 2011). Andrezej'ta en ole tavannut sitten 1980-luvun puolivälin, mutta hänen nuoremmat puolalaiset kollegansa ovat kertoneet hänen arvostuksestaan opettajana.

*Kasvatustieteiden* uuteen painokseen (2006) sisällytin pohjoismaista koulutusmallia koskevan luvun. Jarmo Houtsonen kanssa toimitamassamme M'hammed Sabourin kunniaksi julkaistussa symbolista valtaa käsittelevässä kirjassa kirjoitan pohjoismaisesta mallista (Houtsonen & Antikainen 2008). Suomen koulutuksen historiaa koskevan teoksen kolmannessa osassa on tarkoitus käsitellä aihetta (Rinne & Antikainen 2010).

Ammatillinen osaaminen koulutuksen ja terveydenhoidon uudelleenrakentumisessa -hankkeessa eli Profknow -tutkimuksessa tarkentui kuva uudelleenrakentumisen muutoksen vaikutuksista opettajien ja sairaanhoitajien työhön Ruotsissa ja Suomessa ("pohjoisessa"), Portugalissa, Espanjassa ja Kreikassa ("etelässä") ja Englannissa ja Irlannissa ("saarilla") tarkentui (Goodson & Lindblad 2010; Houtsonen & Wärvik 2009). Dennis Beach erotti uudelleenrakentumisessa kaksi

puolta. Kaupallistumista voi kuvata myös marxilaisen uudelleentavaramuotoistumisen (re-commodification) käsitteen avulla. Sillä prosessilla on ollut kielteiset seuraukset opettajien ja sairaanhoitajien ammatillisiin kokemuksiin, sitoutumiseen, uraan ja identiteettiin. Opettajat ja hoitajat ovat menettäneet ”ylihallinnoituina” ammatillista itsenäisyytään. Sopeutuminen, adaptaatio, on ollut kulttuurista sopeutumista markkinoiden ehtoihin. On sosiaalistettu siihen, ettei markkinoiden logiikan ja hyvän palvelun välillä ole kuilua. Profknow -tutkimus kertoi myös, ettei uudelleenrakenteistuminen ole ollut yhtäläistä eri puolilla Eurooppaa. Englannissa uudelleenrakenteistumisen ja työsuhteiden muutoksen kesken on ollut tiukka yhteys. Portugalissa ja Espanjassa yhteys ei ole ollut yhtä saumaton, ja Suomen opettajakunta oli kokenut hallinnollisten muutosten vaikutuksen työhönsä vähäisimpänä. Ruotsi, Irlanti ja Kreikka sijoittuivat omilla poluillaan jonnekin tiukan yhteyden ja säilyneen autonomian välimaastoon.

Mitä olen oppinut koulutuspoliittisesta tutkimuksesta? Ainakin kolme seikkaa, joiden suhteen voin yhtyä Geoff Whittyyn (2006), Lontoon yliopiston Institute of Education -yksikön emeritusjohtajaan. Geoff kuuluu Joensuussa vierailleisiin kasvatussosiologeihin. Hänen mukaansa Instituutin johtaja Fred Clarke perusteli Karl Mannheimin nimittämistä professoriksi sillä, että sellainen koulutusteoria ja koulutuspolitiikka, joka ei ota huomioon laajempia yhteiskunnallisia voimia olisi ”ei vain sokea vaan suorastaan harmiton”. Toiseksi monentyyppistä tutkimusta tarvitaan, ei esimerkiksi tiedon intressiltään ainoastaan teknistä tai ymmärtävää tai kriittistä. Kolmanneksi vuorovaikutus ja yhteistyö tutkijoiden ja politiikan päättäjien ja toteuttajien kesken on monissa tapauksissa hyvin tervetullutta.

## IX

### Julkaisuja, julkaisuutta ja tunnustusta tutkimuksen varjossa

Sosiologian ja kasvatustieteen aikakausjulkaisuihin olen luonnollisesti kirjoittanut koko ammattirupeamani ajan. Varsin pitkään kotimaiset julkaisut olivat etusijalla, mutta vuosien mittaan kansainväliset ovat ne ohittaneet. Katsonkin, että yhteiskuntatutkijan on hyvä julkaista sekä kansainvälisillä että kotimaisilla foorumeilla.

#### Kokemus tieteellisistä aikakauskirjoista

*Sociologia* -lehti ei luonnollisesti ole ollut yhtä kiinnostunut kasvatusta ja koulutusta koskevasta tutkimuksesta kuin *Kasvatus* ja *Aikuiskasvatus*. Sosiologiassa muutoinkin on Suomessa ollut varsin vahva hierarkia, jonka mukaan Helsingin, Turun ja Tampereen yliopistot ovat ensin ja sitten vasta muut, ja johtavat oikeassa olevat tutkijat ensin ja sitten vasta muut.

Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa on vallinnut monitie-  
teinen ja tieteidenvälinen suuntautuminen. Siten aikakauskirjat ovat  
olleet avoimia myös kasvatussosiologialle. *Kasvatusta* seurasin pari  
vuotta myös toimitusneuvoston jäsenenä ja puheenjohtajana. Lähei-  
sin suomalaisista aikakauskirjoista on minulle ollut *Aikuiskasvatus*,  
johon olenkin yksin tai ryhmän jäsenenä kirjoittanut monenlaisia  
kirjoituksia.

Kansainvälisistä aikakauskirjoista on tutuksi tullut *Scandinavian  
Journal of Educational Research*. Sen päätoimittaja Åsmund Strömnes  
muistaa korostaa, ettei lehti ole kasvatustieteellinen vaan kasvatuksen  
ja koulutuksen tutkimuksen lehti. Olen kokenut kunniatehtävänä  
kirjoittaa *SJER*:n neljäkymmenvuotis- ja viisikymmenvuotisjuhla-  
numeroon. Arvaan, että se saattaa osin johtua kasvatussosiologien  
vähäisyydestä Pohjoismaissa.

*International Journal of Contemporary Sociology* siirtyi 1990-luvun  
puolivälissä Joensuussa painettavaksi. Ansio siitä kuuluu perusta-  
ja-päätoimittaja Raj P. Mohanille, Auburnin yliopiston sosiologian  
professorille, ja toimitussihteerin tehtävät ottaneelle joensuulaiselle  
kollegalleni M'hammed Sabourille. *IJCS*:lla on menossa neljäskymme-  
neskahdeksas vuosikerta. Alkuaajoista Raj on kertonut Pitirim Sorokinin  
tuesta lehdelle. Sorokin oli Harvardin yliopiston sosiologian professori  
ja kaikkien aikojen tunnetuimpia suomalaisugrilaista syntyperää olevia  
tutkijoita.

Minulla on ollut kolme kertaa mahdollisuus olla toimittamassa  
lehden kasvatussosiologian teemanumeroa, vuosina 1999, 2008 ja  
2011.

*International Journal of Leadership in Education* -aikakauskirjan  
toimitusneuvostoon lienen joutunut sitä kautta, että 1990-luvun  
lopulla Rochesterin Graduate School of Education and Human De-  
velopment -yksikkö pyrki koulutuksessaan erikoistumaan johtamiseen  
ja johtajuuteen. Philip Wexlerin ja Dale Danneferin ohella siellä työs-  
kenteli tuohon aikaan Ivor Goodson, joka lienee välittänyt lehdelle  
idean kutsua minut toimitusneuvostoon. Tuohon aikaan johtajuus  
käsitteenä ja käytäntönä ei vielä ollut meillä muotia, vaan saattoi



tuoda mieleen lähinnä 1930-luvun. Silti suostuin tehtävään. Kun 2000-luvulla tehtiin kansainvälinen arvio humanistisista ja kasvatustieteellisistä aikakauskirjoista sijoittui *IJLE* ylimpään luokkaan. Olin siitä vilpittömän iloinen, mutta samalla pahoillani sellaisten aikakauslehtien puolesta, jotka jostakin mielestäni teknisestä syystä jäivät alempiin luokkiin. Monet niistä olivat perustaja-päätoimittajan elämäntöitä, korkeatasoisia mutta eivät esimerkiksi olleet vaihtaneet toimitusneuvostoaan joka neljäs vuosi.

ISA:n aikakauskirjat ja sympaattinen amerikkalainen *European Education* -aikakauskirja ovat tulleet tutuiksi vasta 2000-luvulla. Minut on vuosien kuluessa suostuteltu myös erään kroatialaisen aikakauskirjan ja ranskalaisen kustantajan *Koulutus ja elämäkerta* -julkaisusarjan tieteelliseen neuvostoon. Kasautumisen laki tai Matteus-vaikutus toimii myös toimitusneuvostojen suhteen.

Kulttuurin muutos on koskettanut myös tieteellisiä julkaisuja. Tästä sain yllättävän kokemuksen julkaistuaani kesällä 2010 artikkelin ISA:n *Current Sociology* -aikauskirjassa. Pian ilmestymisen jälkeen vastaanotin sähköpostin, jossa neuvottiin mitä sosiaalisen median kanavia voisin käyttää tiedottaakseni artikkelistani. Kymmenkunta vaihtoehtoa facebookista alkaen oli listattu.

## Yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen

Olen 1970-luvulta alkaen kirjoitellut lähinnä kasvatusta ja koulutusta käsitteleviä juttuja sanoma- ja aikakauslehtiin. Ehkä keskeisin julkaisukanava on ollut STT:n artikkelipalvelu. Asiointi sen kanssa on ollut sujuvaa. Toimitus on kommentoinut ensimmäistä käsikirjoitustani, ja kommenttien perusteella olen sitä korjaillut luettavammaksi. Myös paikalliseen sanomalehti *Karjalaiseen* kirjoittelin siihen aikaan, kun lehdessä vielä oli tilaa asiantuntijoiden kirjoituksille. Jo pitkään ne on korvattu toimittajien omilla kolumneilla. Samaan aikaan lehden taittoa ja sisältöä on muutettu aikakauslehden suuntaan. *Helsingin*

*Sanomien* julkaisukynnys on ennen muuta kirjoituksen muodon ja ajankohtaisuuden suhteen sanomalehdistä korkein, ja siten olen varsin harvoin löytänyt aikaa Hesariin kirjoittamiseen. Yleisön osaston olen usein kokenut sopivaksi kanavaksi esittää asiani lyhyesti. Kansainvälisiin arviointitutkimuksiin, tai oikeastaan tosiasiaissa kilpailuihin, olen kuitenkin ottanut kantaa Vieraskynässä. Syyskuun 21. päivänä 2002 kirjoitin aikuiskoulutusta koskevista vertailuista. Osoitin, että vertailuja voidaan tehdä monista näkökulmista ja siten ”koulutusolympialaisiksi muuttuneiden kansainvälisten vertailujen perusteella yhtäkään maata ei saisi pitää mestarina missään lajissa”. Joulukuun 11. päivänä 2004 huomaustin, että ”pohjoismaisen koulutusmallin luova soveltaminen selittää suomalaisten koululaisten menestystä Pisa-tutkimuksessa”.

Vuoden 2005 lopulla minuun otti yhteyttä kristillisen *Kotimaa* -lehden päätoimittaja Olav S. Melin. Hän tiedusteli voisinko harkita ryhtymistä lehden kolumnistiksi. Vastasin, että periaatteessa kyllä, mutta valitettavasti en kuulu kirkkoon. Melin kuitenkin totesi yllätyksekseni, että kutsu on siitä huolimatta voimassa. Sillä tavoin toimin vuoden 2006 *Kotimaan* yhtenä kolumnistina ja kirjoittelin yhteiskuntapoliittisia kirjoituksia. Kun tutustuin lehteen, niin huomasin, että se on kristillisten arvojen mukaisesti vastakarvaan uusliberalistisia oppeja. Niinpä pääsiäisen alla vuonna 2006 liityin vuosikymmenten katkon jälkeen takaisin kirkkoon. Tätä kirjoittaessani on meneillään harkinta uudesta erosta. Kirkolliskokouksen niin sanottu homopäätös oli nahkapäätös.

Kolumneissani käsittelin tietenkin usein koulutusta. Poimin esimerkin STT:n välittämistä yliöartikkeleista. Sukupuolen mukaisia eroja tarkastelin kirjoituksessani ”Koulutuksella on sukupuoli”, jonka julkaisi muun muassa *Savon Sanomat* 21.11.2001. Tyttöenemmistö oli jo tuolloin varsin yleinen teollisten maiden lukioissa, mutta harvinainen ammatillisessa koulutuksessa. Suomessa ammattikouluissakin oli ja on tyttöenemmistö. Alojen väliset erot ovat vieläkin kiinnostavampia. Suomessa sukupuolen mukaiset koulutusalan erot ovat teollistuneen maailman kärkeä, eikä yhtään tasapainoalaa ole. Itse asiassa kysymys on pohjoismaisen hyvinvointivaltion paradoksista: naisten ja miesten

koulutustason mukaiset erot ovat pienet, mutta alan mukaiset erot poikkeuksellisen suuret. Toinen vaikuttava yhteiskunnallinen taustatekijä on maaseudun perintö. Maatalousvaltaisessa suomalaisessa yhteiskunnassa sukupuolen mukaiset erot olivat selvät, mutta sekä isännän että emännän työt olivat ja ovat vastuullisia. Elämäkertata-aineistossamme oli hyvin harvoja sellaisia elämäkertatyyppejä, jotka olisivat olleet ominaisia vain toiselle sukupuolelle. Naisten elämäkertoista oli kuitenkin helpompi löytää sellaisia elämäkertoja, joissa huolenpito ja tunteet olivat keskeisiä. Miesten elämäkertoista taas löytyi helposti esimerkkejä, joissa elämäkerta läheni virallista ansioluetteloa. Talcott Parsonsin aikanaan esittämä jako naisiin perheen tunnejohtajina ja miehiin asiajohtajina näyttäisi edelleen artikkelissa esittämäni päätelmän mukaan elävän.

”Kompromissien kompromissi” oli otsikkona kirjoituksessa, jossa käsitelin peruskoulun menestystä (*Kotimaa* 9.6.2006). Väitin, että käytetty poliittinen päätöksentekotapa oli eräs menestyksen luoja. 1930-luvun laman ja talvisodan opettamina meillä tehtiin yhteiskuntasopimus, jossa työväenliikkeen enemmistö luopui vallankumouksesta ja pääoman edustajat luopuivat äärioliberalismista. Siten rakennettiin pohjoismaista mallia, johon kuului yhtenäiskoulu. Ruotsissa se tehtiin varsin sosiaalidemokraattisessa hengessä, muissa Pohjoismaissa käytännöllisemmin. Meillä vasemmisto kannatti peruskoulua ja oikeisto vastusti. Keskustan kanta ratkaisi, ja siten toteutuskin aloitettiin pääkaupunkiseudun ja etelän sijaan Pohjois- ja Itä-Suomesta. Kansakoulun opettajien järjestö kannatti ja oppikoulun opettajien järjestö vastusti peruskoulua. Opetussuunnitelman pohjaksi tuli lähinnä oppikoulun opetussuunnitelma ja luokanopettajan tutkinnostakin ylempi yliopistotutkinto. Enteellisesti kansalaiskoulun perintö tuli tässä ohitetuksi. Peruskoulu oli ja on mielestäni vuosikymmenten aikana rakennettu kompromissien kompromissi. Kari Uusikylän mukaan ”peruskoulu on yskinyt eteenpäin”.

Käsitellessäni PISA- menestystä otsikoin kolumnini ”Pohjoismainen mutta suomalainen” (*Kotimaa* 8.9.2006). Loppupäätelmäni oli siihen aikaan epämuodikas:

Menestyksen opetus on se, että pelkästään seuraamalla kansainvälisiä trendejä ei saavuteta parasta lopputulosta. Paikallisella ja kansallisella kulttuurilla ja toiminnalla on tärkeä merkityksensä nykymaailmassakin.

Eräs kohokohta yhteiskunnallisena keskustelijana oli osallistuminen TV 1:n presidenttifoorumiin marraskuussa 2006. Foorumin teemana oli koulutuspolitiikka tai presidentti Tarja Halosen sanoin: ”Oppia ikä kaikki eli osaava ja innovatiivinen Suomi”.

Presidentin lisäksi eräänä pääalustajana oli filosofi Pekka Himanen. Himasen ajatukset suomalaisesta informaatioyhteiskunnasta ja luovuudesta ovat olleet minulle hyödyllisiä ja innostaviakin – toisin kuin monille kollegoilleni, jotka niille tuhahtelevat. Tunsin siis olevani oikeassa paikassa. Itse purin puheenvuorossani huolta nuorten alttiudesta keskeyttää koulunkäynti ennen toisen asteen tutkinnon suorittamista. Koulutustutkijat ovat yleisesti arvoineet, että nyky-yhteiskunnassa kansalaisena ja työntekijänä toimiminen edellyttää toisen asteen koulutuksen suorittamista. Hälyttävästi 30–34-vuotiailla vain perusasteen tutkinnon suorittaneiden osuus on säilynyt jo Suomen tilastollisen vuosikirjan mukaan vuodesta toiseen yli viidessätoista prosentissa. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisussa vuonna 2008 kuvasin tilannetta seuraavasti:

Jo Suomen tilastollisen vuosikirjan väestöä koulutustason mukaan koskevista tilastoista voi laskea, että yli 15 prosenttia nuorista ei suorita mitään perusasteen ylittävää tutkintoa. Lisäksi ryhmän suhteellisessa koossa ei ole tapahtunut suuria muutoksia. Ei tutkintoa suorittaneiden osuus 30–34-vuotiaista oli vuoden 1996 lopussa 16,9 prosenttia ja seuraavina vuosina 16,9, 16,9, 16,9 17,0, 16,9, 16,5 ja 15,8 prosenttia vuonna 2004.

Enemmistö näistä peruskoulun varaan jääneistä on alimmista yhteiskuntaluokista ja miehiä. Nuorempia ikäryhmiä koskevat tilastotiedot ja myös koulutuksen keskeyttämistä koskevat tilastot antavat lohdul-

lisemmän mutta väärän kuvan. Monet nuoret roikkuvat ilmeisesti oppilaitoksen kirjoissa lähelle kolmenkymmenen vuoden ikää, mutta eivät lopulta suorita tutkintoa. Heitä on keskikokoisen kaupungin väestön verran. Vuoden 2006 jälkeen on kyllä tapahtunut vähäistä supistumista tutkintoa suorittamattomissa. Vuoden 2008 lopussa se on 13,5 prosenttia. Suomi on tässä suhteessa yhä EU:n jäsenvaltioiden keskitasoa, ei PISA:n tapaan mallimaa.

Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimuksen ohjausryhmän jäsenenä minua pyydettiin kirjoittamaan *Hyvinvointikatsauksen* teemanumeroon (3/2008). Pohjoismaista ja suomalaista mallia koskeva artikkelini sai Seppo Paanasen asiantuntevassa ohjauksessa otsikon ”Suomi kuuluu aikuiskoulutuksen edelläkävijöihin” ja kolumnini koulutukseen hakeutumisesta neuvotteluprosessina otsikon ”Aikuiskoulutuksen portinvartijat”. Samassa *Hyvinvointikatsauksen* numerossa käsitellään myös koulutetun väestön alueellista jakautumista koulutus pääomana. Hannu Karhusen (2008) mukaan monien alueiden koulutus pääomat ovat tyhjenemässä, ja yliopistot ja niiden lähialueet ovat erottumassa koulutus pääoman keskittyminä, joissa koulutusvaranto riittää hyvin korvaamaan poistuman. Sain siis samalla palautetta korkeakoululaitoksen alueellisen laajentamisen vaikutuksista.

Yhteistyö Tilastokeskuksen aikuiskoulutustilaston tekijöiden, ennen muuta Irja Blomqvistin ja Kirsti Pohjanpään kanssa on ollut tutkimusryhmällemme tärkeää ja hyödyllistä. Valitettavasti en ole onnistunut innostamaan tutkimusryhmämme ulkopuolisia tutkijoita käyttämään valtakunnallisen aikuiskoulutustutkimuksen aineistoja. Mielestäni kansallisten ja kansainvälisten seurantatutkimusten syventävä ja kriittinen käyttö on aivan liian vähäistä.

Yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistujalle palaute on tärkeää mutta sittenkin harvinaista herkkua. Mieleeni on päällimmäisenä jäänyt neljä tapausta. Kirjoitin *Helsingin Sanomien* yleisönosastoon vuosia sitten Ahti Karjalaisen suuhun laitetusta seuraavasta lausumasta: ”Ennustaminen, ja erityisesti tulevaisuuden ennustaminen on vaikeaa.”

Kerroin, että lausuma on ikivanha kiinalainen kansanviisaus, siis viisaus eikä arvostellun politiikan tyhmyys. Minuun otti yhteyttä

Ahti Karjalaisen tuntenut pohjanmaalainen kunnallisneuvos, joka arveli että Karjalainen on saattanut lukea lausuman esimerkiksi *Valituista Paloista*. Hänen mielestään Karjalaisella ei ollut aikaa syventyä pitempään kirjallisuuteen.

*Kanava* julkaisi vuonna 2004 kirjoitukseni Randall Collinsin skenaarioista Neuvostoliiton romahduksesta ja siitä miten nopein vaihtoehto toteutui. Skenaariot perustuivat yksinkertaisesti mutta nerokkaasti sosiologian klassikon Max Weberin teoretisointiin valtiosta. Collins esitteli niitä lukuisissa seminaareissa, mutta esimerkiksi yksikään Pentagonin edustaja ei ollut niistä kiinnostunut. He luottivat omiin ja omia etujaan ajaneisiin kremlologeihinsa. Tamperelainen toimittajaveteraani Eero Silvasti otti yhteyttä ja keskustelimme siitä, miten todellisuudessa näitä Neuvostoliiton romahduksen ennakoineita oli useitakin, mutta Suomessa heistä vaietaan.

Edellä viittaamani Presidenttifoorumin jälkeen keskustelimme Pentti Arajärven kanssa nuorista peruskouluun koulutuksensa keskeyttäneistä. Pentti oli myös havainnut saman ilmiön, mutta saanut saman epäuskoksen vastaanoton. Viralliset seurantajärjestelmät eivät tässä asiassa jostain syystä toimineet. Pientä edistystä sekä seurannassa että itse koulutukseen osallistumisessa on sen jälkeen tapahtunut.

Helmikuussa 2008 kirjoitin *Helsingin Sanomien* yleisönosastossa nuorten passiivisuudesta kansalaisina ja päädyin ehdottamaan kouluneuvostojen palauttamista. Kirjoitukseeni vastasi Oulunkylän yhteiskoulun oppilaskunnan puheenjohtaja Wiking Vuori. Hän katsoi, ettei kouluneuvostoja tarvita, koska on jo olemassa oppilaskunnat ja niiden hyvä kuuleminen ainakin hänen koulussaan. Keskustelu jatkui ja eräänä vaihtoehtona esitettiin nuorisovaltuustojen perustamista ja kehittämistä.

Puheenvuoroni eivät aina ole olleet onnistuneita, vaan ovat johdaneet ei-aiottuihin seurauksiin. Kauhajoen kouluampumisen jälkeen kirjoitin lyhyesti *Helsingin Sanomien* yleisönosastoon kirjoituksen klassisella ”jos olisin opetusministeri” -formaatilla. Ehdotin luokattoman lukion lakkauttamista. Jonkin ajan kuluttua toisen suuren sanomalehden toimittaja otti yhteyttä ja haastatteli minua yhtenä

keskustelijana aiheesta. Jostakin syystä toimittajan teksti oli kuitenkin sellainen, etten voinut siitä tunnistaa mielipidettäni ja perustelujani. Ehdotettuani haastatteluni poistamista toimitussihteeri soitti suuttuneena. Keskustelussa olin jo valmis hyväksymään haastatteluni julkaisemisen, mutta toimitussihteeri oli saanut herneen liian syvälle nenäänsä, ja niin juttu jäi siihen.

Minä puolestani otin herneen nenääni kun Akavan puheenjohtaja Matti Viljanen totesi *Suomen Kuvalehden* haastattelussa 18. huhtikuuta 2008, ettei hän tiedä miksi Lappeenrannan ja Joensuun yliopistot on perustettu ja että ne joutaisi lakkauttaa. Reagoin ammatillisen keskustajärjestöni puheenjohtajan historian tulkintaan ja valmiuteen lakkauttaa työpaikkani eroamalla ammattiliitostani Professoriliitosta. Ilmoitin valmiuteni palata jäseneksi Akavan puheenjohtajan vaihduttua. Viljasen mielipide Joensuun yliopistosta oli silläkin tavoin harhainen, että ennen opettajapulaa kärsineessä Pohjois-Karjalassa oli vuonna 2002 yliopiston arvioinnin yhteydessä tekemäni selvityksen mukaan muodollisesti pätevien opettajien osuus maan korkein luokanopettajakunnassa, erityisopettajakunnassa ja lukion opettajakunnassa.

## Kohujulkisuus

Tammikuun lopulla 2009 olin kirjoittamassa englanninkielistä puhettani elinikäistä oppimista oikeutena koskevaan kansainväliseen konferenssiin Helsingin seudulla. Television A-studion toimittaja soitti ja halusi minut ohjelmaansa vastaamaan tieteellistä plagiointia koskeviin syytöksiin. Joensuun yliopiston johto neuvoi minua suostumaan haastattelupyyntöön kiireistäni huolimatta välttääkseni kielteisiä seurauksia. Siten työputkeni jälkeisenä ensimmäisenä eläkepäivänäni helmikuun alussa olin toimittajan grillattavana yhdessä yliopiston eettisen neuvottelukunnan puheenjohtajan vararehtori Teuvo Pohjolaisen kanssa. Mistä oli kysymys?

Kysymys oli tutkimusryhmän yhteisestä tutkimushakemuksesta tehdystä kantelusta ("Ilmoitus mahdollisesta hyvän tieteellisen käytännön loukkauksesta") Joensuun yliopiston eettiselle neuvottelukunnalle vuonna 2005, siis neljä ja puoli vuotta aiemmin. Yliopiston vararehtori katsoi päätöksessään, että kantelu oli aiheeton ja että asiaa ei ollut tarpeen muutoin käsitellä eettisessä neuvottelukunnassa. Kaksi vuotta myöhemmin, vuonna 2007 kantelija kuitenkin kääntyi valtakunnallisen tutkimuseettisen neuvottelukunnan puoleen pyytäen lausuntoa Joensuun yliopiston menettelytavoista. Lausunnossaan valtakunnallinen tutkimuseettinen neuvottelukunta katsoi, että vararehtori oli mennetellyt oikein. Lisäksi neuvottelukunta lausui muun muassa seuraavaa: "Epäilyenne luvattomasta lainauksesta herättää ihmetystä, sillä olette tehneet tutkimussuunnitelman yhteistyössä ja kaikkia asianomaisia on informoitu kirjoituksen sisällöstä prosessin alusta lähtien." (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2007.)

Kantelija oli ohjauksessani väitellyt, ryhmässäni työskentelevä ja viranhaussa pettynyt tutkija, jonka puolesta olin, paradoksaalista kyllä, ehkä ainoana puhunut valitsijoille. Millä perusteilla kantelija sitten onnistui saaman A-studion toimituksen kiinnostumaan tapauksesta? Hän oli lähettänyt tutkimussuunnitelman valmisteluun liittyvät paperit Joensuun yliopiston päätöksen jälkeen ammattiliittonsa kautta Tekijänoikeusneuvostoon. Tekijänoikeusneuvosto kirjoitti nimettömistä papereista 14-sivuisen lausunnon asiakirjojen mukaan kantelijan useaan kertaan ohjeistamana. Nimettömyyden takia minulta ei ollut voitu pyytää lisätietoja tai kantaa asiaan. Lausunto käsitteli lähinnä yleisiä periaatteita ja tekijänoikeuslain soveltamisen edellytyksiä, mutta yritti myös ottaa tapaukseen kantaa. Ilmeisesti papereiden nimettömyydestä ja kontekstittomuudesta johtuen neuvosto ei myöskään huomannut papereiden keskinäistä lähdeviitettä. Siten Tekijänoikeusneuvostoa ja sen lausuntoa käytettiin ensin tuloksettomaan yritykseen vaikuttaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan kantaan ja sen jälkeen tulokselliseen operaatioon median saamiseksi plagiaattijahtiin. Kuka tahansa juridiikan asiantuntija olisi voinut kertoa A-studion toimittajalle Te-



kijänoikeusneuvoston lausunnosta tehdyn tulkinnan kestämyyden. Valitettavasti A-studion toimitus ei sitä kyennyt näkemään tai halunnut nähdä.

Mistä papereista sitten oli kysymys? Ensinnäkin oli kysymys ISA:n Durbanin konferenssia varten valmistellusta ehdotuksesta, abstraktista. Valmistelin kasvatussosiologian tutkimuskomitean osalta konferenssin ohjelmaa, ja ajattelin toteuttaa monivuotisen suunnitelman tarkastella koulutuksen kasautuvia hyötyjä Dale Danneferin ajatusten pohjalta. Dale suostui session perustamiseen ja sen organisaattoriksi. Kun minulla oli jo sessio johdettavanani, pyysin kahta ryhmämme tutkijaa, kantelijaa ja hänen toveriaan tekemään ehdotuksenaan parin liuskan abstraktin sessioon. Heidän käsikirjoitusversiotaan kommentoin. Toisaalta tekeillä oli kantelijan toivomuksesta ja kiirehtimänä tutkimusryhmän yhteinen rahoitushakemus, jota teimme kireällä aikataululla hakeaksemme rahoitusta Suomen Akatemialta. Ehdotin koulutuksen kasautuvien hyötyjen tarkastelua joko koko suunnitelman teemaksi tai joka tapauksessa yhdeksi suunnitelman osaksi. Oli järkevää sisällyttää suunnitelmaan se, johon oli jo sitouduttu. Kantelija ja hänen työtoverinsa suostuivat ehdotukseeni, mutta halusivat rahoitusta myös muille suunnitelmilleen. Käsitin suostumuksen väärin ja ensimmäinen ehdotukseni tukeutui Durbanin konferenssin abstraktiin. Kun kantelija pahastui ehdotuksestani, heitin sen roskakoriin ja kirjoitin teemasta uuden oman suunnitelmani. Se erosi selvästi aiemmasta, ja sen yhtenä lähteenä oli abstrakti. Kantelijakin hyväksyi paperini.

Helmikuun ensimmäisenä 2009 toimittaja sitten haastatteli vararehtoria ja minua. Hän pyysi luvan tunnin haastatteluun. Kokemattomina me tähän suostuimme. Näin toimittaja varmisti niin pitkän haastattelun, että siitä varmasti löytää minut epäilyttävään valoon saattavan lainauksen tai lainaukset. Osuuteni itse ohjelmassa jäi puoleentoista minuuttiin ja vararehtori Teuvo Pohjolaisen osuus alle puoleen minuuttiin. Kaksi keskeisintä asiaa jäivät ohjelmassa toteamatta. Se, että kyse oli vain kantelijalle ja hänen työtoverilleen lähetetystä ja roskakoriin päätyneestä paperista. Ja se, että tapaus oli jo neljä ja puoli vuotta sitten selvitetty.

Ohjelman ja sen Tekijänoikeusneuvoston lausuntoa koskevan ihmeellisen tulkinnan jälkeen Tekijänoikeusneuvosto poisti lausuntonsa nettisivuiltaan.

Tein A-studion ohjelmasta oikaisupyynnön Yleisradiolle ja seuraavaksi kantelun Julkisen sanan neuvostolle. Oikaisua ei hyväksytty, ja Julkisen sanan neuvosto antoi asiassa Yleisradiolle vapauttavan päätöksen. Miten neuvosto sitä perusteli? Se toteaa, että ohjelmassa kerrotaan Tutkimuseettisten neuvottelukuntien kannoista, joiden mukaan plagiointiepäily on perätön. Tämä on totta, tosin tuo informaatio on niin taitavasti piilotettu selostuksen lomaan, että harva katsoja sen kuulee. Toiseksi se toteaa sinänsä asiaan kuulumattoman Tekijänoikeusneuvoston lausunnon esiinnostamisesta, että ”ohjelman tekemisen aikaan toimittajalla on ollut perusteltu syy uskoa arvovaltaisen tahon mielipiteeseen”. Tosiasiassa toimittaja ei ole ilmeisesti ollut ymmärtänyt lausuntoa. Oikaisupyynnöstäni A-studion toimitukselle Julkisen sanan neuvosto toteaa: ”Kanteliija on lähettänyt toimitukselle oikaisupyynnön, joka sisältää useita kohtia ja vaaditaan julkaistavaksi sellaisenaan. Toimituksella ei ole velvollisuutta suostua tällaiseen ehtoon.”

Oikaisupyyntöni oli myös Julkisen sanan neuvoston käytettävissä. Se sisälsi kaksi kohtaa, eikä siinä esitetty vaatimusta julkaista niitä sellaisenaan vaan käsitellä molempia kohtia. Yritin vielä viestiä tästä virheestä Julkisen sanan neuvoston puheenjohtajalle, mutta hän ei vastannut. (Julkisen sanan neuvosto 2009).

Pian ohjelman jälkeen A-studion joensuulaislähtöinen toimitus-  
sihteeri ja ohjelman juontaja asettui ehdokkaaksi eurovaaleissa, mutta ehkä plagiaattiohjelma oli herättänyt yliopistoväessä enemmän hämmennystä kuin äänestysintoa. Julkisen sanan neuvoston puheenjohtaja Pekka Hyvärinen puolestaan erosi myöhemmin erimielisenä muun neuvoston kanssa pääministeri Matti Vanhasen lautakasaa koskevasta ohjelmasta. Häntä ennen Kalevi Kivistö oli tehnyt saman sen jälkeen kun A-studio oli häntä mustamaalannut.

Valtakunnallisen tutkimuseettisen neuvottelukunnan puheenjohtaja Eero Vuorio, Turun yliopiston professori ja kansleri, käsitteli tapaustani hyvää tieteellistä käytäntöä koskeneessa tiedotusvälineille

suunnatusseminaarissa huhtikuussa 2009. Hän ihmetteli, mihin tiedotusväline pyrki sillä, ettei se kuullut tapausta tutkinutta viranomaista. Tiedotusvälineet eivät käsitelleet seminaaria.

Olen harmissani sinisilmäisyyteni lisäksi ennen muuta siitä, että A-studion menettelyn tulkitseminen hyväksyttäväksi on tekemässä luovaa ryhmässä tehtävää tutkimustyötä mahdolltomaksi sähköpostin ja internetin aikakaudella. Tutkimusryhmän keskinäisen kommunikaation ja roskakoriin päätyneiden työpaperiluonnosten perusteella käynnistettävät hallinnolliset prosessit voivat tuhota tutkimusyhteisön. Onneksi tutkimuseettiset neuvottelukunnat näyttävät toimivan asianmukaisesti. Olen kiitollinen Joensuun yliopiston vararehtorin ja sen tutkimuseettisen neuvottelukunnan puheenjohtajan professori Teuvo Pohjolaisten toiminnasta sekä valtakunnallisen tutkimuseettisen neuvottelukunnan ja sen puheenjohtajan kansleri Eero Vuorion toiminnasta minuun ja Joensuun yliopistoon kohdistuneiden syytösten selvittämisestä ja perättömiksi toteamisesta. Joensuun yliopiston tiedotuslehti, sanomalehti Karjalainen ja kollegoistani erityisesti vuoden 2008 tieteentekijänä palkittu ympäristöpolitiikan professori Pertti Rannikko kertoivat julkisuudessa, että A-studion ohjelmassa esitetyssä tapauksessa ei ollut kyse plagioinnista. Tätä A-studion häpeäpaaluun sidottuna luonnollisesti suuresti arvostin.

Tämän kokemuksen valossa ymmärsin hyvin, miksi emeritusprofessori Matti Koskeniemi valitsi häätöään Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselta käsittelevässä Educator -lehtisessä vuonna 1982 seuraavan moton:

Muuan johtaja – kerrotaan – oli juuri saamassa päätökseen liikkeen-sä palvelukseen tarjoutuneen henkilön haastattelua, jossa tämä oli todettu kykeneväksi ja soveliaaksi. Mutta sitten johtaja sanookin: ”Kuulkaapa maisteri, Teidän nimenne on alkanut tuntua jotenkin tutulta. Ettekö ole sekaantunut hiljakkoin huomiota herättäneeseen ryöstöjuttuun?”

”Pitää paikkansa”, tarjokas vastasi, ”minä olin väkivallan uhri.”

”Oli miten oli”, johtaja sanoi. ”Nimeenne liittyy joka tapauksessa sellaista julkisuutta, joka ei ole liikkeellemme eduksi. Ikävä kyllä en voi ottaa Teitä palvelukseemme.”

Opin siis kantapään kautta, mitä puolia Philip Wexlerin kuvailemassa semioottisessa yhteiskunnassa voi olla, ja miten julkisuus voi siinä toimia. Ainakin levikki- ja katsojalukutaistelua elävässä sananvastuun kehitysmaassa. Tätä sattuvaa ilmaisua Matti Mäkelä käyttää kolumnissaan ”Rakastan politiikkoja” Helsingin Sanomissa 9.3.2011.

Epäilemättä puolustauduin aluksi kehnosti jo siitäkin syystä, että vuosia sitten tapahtunutta oli vaikea muistaa. Opin myös, että julkisuus voi satuttaa julmasti myös läheisiä ja että sekin hillitsee halua puolustautua julkisuudessa.

### Tunnustuksiksi tulkittavia: eminentiksi vastoin odotuksia

Akateeminen yhteisö on tunnettu kilpailun ja narsismin synnyttämistä selkään puukotuksista. Ne voivat ilmetä jopa fyysisenä väkivaltana kuten Robert Robinson kuvaa Oxfordin kunnianarvoisan yliopiston sijaiskanslerin, siis suomalaisittain yliopiston rehtorin, murhaa käsittelevässä vauhdikkaassa dekkarissaan *Kuolleet kirjatoukat* (1957). Minulle on myös uskottavasti kuvailtu erään tieteenalan suomalaisprofessorien kokouksen jälkeisiä illanistujaisia 1980-luvun alussa, joissa nyrkkit puhuivat virantäytoissä lausuntoja antaneiden kesken. Useammin on kysymys henkisestä väkivallasta kuten Pitirim Sorokinin syyttäessä Talcott Parsonsia plagioinnista ensin työhuoneensa oveen kiinnitetyssä paperissa ja sitten kirjassaan *Sociological Theories Today* (Sorokin 1966, 419–432). Perinteisesti tällaisissa tapauksissa puhutaan ainakin toisen osapuolen ”isosta egosta”. Siten on minulle kuvattu myös Kerenskin sihteerinä, kuolemaantuomittuna ja maasta karkotettuna elänyttä Sorokinia, mutta onpa häntä luonnehdittu myös ”venäläiseksi, villiksi yksinäiseksi sudeksi”. Parsonsia koskeneiden syytösten jälkeen Sorokin

eli pitkään paitsiossa kunnes valittiin Amerikan sosiologiyhdistyksen (ASA) puheenjohtajaksi. Torontossa OISE:ssa hänen oppilaansa professori Ron Silvers kertoi osallistuneensa kampanjaan Sorokinin puheenjohtajuuden puolesta. Hän kantoi kylttiä, jossa luki ”Sorokin lives”. Minulle hän vielä päivitteli sitä, miten nöyryytetty Sorokin oli kun alentui hakemaan ASA:n puheenjohtajuutta. Ron lahjoitti minulle Sorokinin neliosaisen pääteoksen *Social and Cultural Dynamics* ja oman upean kauniin valokuvatutkielmansa Tiibetistä *A Pause on the Path* (1988). Silvers teki tutkimustyötä Kiinassa.<sup>13</sup>

Samalla kun siirryn Harvardista alas Joensuuhun, totean, että myös myönteisiä tunnustuksen hetkiä tai durkheimilaisittain tanssia yhteisen toteemin ympärillä esiintyy. Sellainen hetki koko sosiologian yksikölle oli 30-vuotisjuhla joulukuussa 2002 (Antikainen 2003b). Minulle M’hammed Sabourin ja Leena Kosken (2005) toimittaman juhlakirjan *Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä – Searching for the Meaning of Education and Culture* vastaanottaminen oli merkityksellinen tapahtuma. Hyvin monet tämän kirjan sivuilla esiintyneet tutkijat vaikkapa Erik Allardtista, Tuula Gordonista, Philip Wexleristä, Dale Danneferista, Agnieszka Bronista, Raj Mohanista ja Carlos Torresista alkaen kirjoittavat monipuolisesti kasvatuksen ja koulutuksen sosiologian kysymyksistä. Teos on jaettu neljään osastoon: kasvatuksen sosiologian teorioita ja arviointia, valta ja koulutuksen merkitys, oppiminen ja aikuiskoulutus sekä globalisaatio ja monikulttuurisuus. Vaatimattomana savolaisena joudun toteamaan kirjan olevan niin monipuolinen ja painava puheenvuoro kasvatussosiologiasta, että lukijan kannattaa lukea se tämän kirjan sijaan.

Vuonna 2008 suoritettiin Joensuun yliopiston tutkimuksen arviointi. Kansainvälinen arviointiryhmä piti kasvatussosiologisista tutkimuksista erittäin korkeatasoisena. Keskustelussa arvovaltainen arviointiryhmän sosiologiedustaja nimitti minua ”kansainväliseksi tähdeksi”, mikä sai poskeni punertamaan. Ajattelin myös, että suomalaisessa kulttuurissa kehuilla on myös kääntöpuolensa.

Vuonna 2010 oli seuraava tunnustuksen ja liikutuksen hetki. Minulle myönnettiin hakemani Suomen Kulttuurirahaston Eminentia

-apuraha. Se on osaltaan kannustanut tämän kirjan kirjoittamiseen. Tunsin Finlandia-talossa olevani itseäni paremmassa seurassa sillä Kanerva Cederström, Eero Huovinen, Pentti Lasanen ja Kirsti Paltto olivat Eminentian muut vastaanottajat.

Aineellisen tunnustuksen antoi heinäkuussa Göteborgissa sosiologian maailmankongressissa myös Tutkimuskomitea numero 4 eli kasvatuksen ja koulutuksen sosiologian tutkimuskomitea. Sain tunnustustaulun – tunnustusikkunaksi Amerikassa nimitetyn – jossa kiitetään omistautuneesta työstäni puheenjohtajana vuosina 2006–2010. Vielä enemmän koskettivat kollegoiden kiitoksen sanat.



ISAn kasvatussosiologian tutkimuskomitean lounaalla Göteborgissa vuonna 2010. Seuraajani kuvaamana. Kuva: Gary A. Dworkin.

Keväällä 2010 minut oli kutsuttu kansainvälisen Mattei Dogan -säätiön eminenttien yhteiskuntatieteilijöiden omaelämäkertojen kokoelmaan (*Dictionary of Eminent Social Scientists: Autobiographies*). Mattei Dogan -säätiö lienee tunnetuin kansainvälinen yhteiskuntatieteitä tukeva säätiö. Maailmankongressissa sen palkinnon sai Jeffrey Alexander Yalen yliopistosta.

Kutsun eminenttien omaelämäkertojen kokoelmaan lähetti anonyymi toimituskunta. Se sai kuitenkin minut tutustumaan Mattei Doganin tuotantoon, mikä osoittautui kiinnostavaksi ja hyödylliseksi. Doganin (2004) käsitys statuksen epäyhentelevyyden (status incongruence) eli yhteiskunnallisen aseman eri osatekijöiden eritasoisuuden lisääntymisestä ja sen merkityksen kasvusta selittää käsittääkseni äänestyskäyttäytymisen ohella sosialisatian ja kasvatuksen muutosta jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Hänen käsityksensä marginaalisuuden merkityksestä luovuudessa sivuaa myös tämän kirjan aihepiiriä (Dogan 1999; Dogan & Pahre 1990). Risteysalat (hybrid fields) tarjoavat hänen mukaansa paremmat mahdollisuudet luoviin keksintöihin ja ideoihin kuin tutkijakunnaltaan suuret ja tiheästi miehitetyt alat. Nimenomaan alan marginaalisuus on avaintekijä. Risteysalalla työskentelevät tutkijat ovat usein arvostetumpia sivu- kuin pääalallaan.<sup>14</sup>

Yhtenä esimerkkinä monialaisesta nykytutkijasta hän esittää Jürgen Habermasin sosiologian, filosofian, valtio-opin ja kehityspsykologian tuntemuksineen. Sosiaalipsykologia ja taloushistoria ovat esimerkkejä vanhoista risteysaloista (ks. Eskola 2009). Mutta eikö jo Marxilla ollut taloustieteen ja sosiologian, Weberillä historian ja sosiologian ja Durkheimilla kasvatustieteen ja sosiologian tuntemus?

Vertailevan tutkimuksen ja tieteidenvälisyyden tutkimuksen pioneeri Mattei Dogan, joka toimi Centre National de la Recherche Scientifique'n emeritustutkimusjohtajana Pariisissa, UCLA:n osanaikaisena professorina Los Angelesissa ja synnyinmaansa Romanian akatemian ja New Yorkin tiedeakatemian jäsenenä, kuoli lokakuun 10. päivänä vuonna 2010 viikkoa ennen kuin olisi täyttänyt 90 vuotta.

## X

### Loppusanat: globaalin yhteiskuntatieteen kutsu

Kirjattuani neljäkymmenen vuoden taipaleen merkittävät kokemukset olen oppinut, että kasvatussosiologian yhteys sekä kasvatustieteeseen että sosiologiaan on elintärkeä. Kasvatustiede auttaa ehkä enemmän tutkimuskohteen alustavassa jäsentämisessä ja sosiologia teorian kehittämisessä. Yhtä olennaista on kuitenkin, että ne risteytyvät.

Kahden alan väliin jäävä erikoistuminen on tuonut työhöni sekä kiinnostusta että tunnustusta. Pidän itseäni keskinkertaisena tutkijana ja sosiaalisilta taidoiltani ja kielitaidoltani keskinkertaisakin keskinkertaisempana ihmisenä, jolle julkinen esiintyminen on ollut erityisen vaikeaa, aiemmin jopa piinallista. Täytyy olla niin, että erikoistumiseni ja erityisesti siihen liittyvä marginaalisuus on avannut minulle mahdollisuuksia siihen tapaan kun Mattei Dogan kuvaa risteysalojen tutkijoiden etulyöntiasemaa ja mahdollisuuksia.

Mahdollisuuksien avautumisessa ovat monet elämänkulun käännekohtat ja niissä tukeneet tai vaikuttaneet ”merkittävät muut” olleet



keskeisiä. Jos esimerkiksi Yrjö Littusta, Annika Takalaa, Mikko Niemeä tai nuorta elämäkertatutkijain ryhmää ei työelämässäni ja elämässäni olisi ollut, en olisi nyt tätä kirjoittamassa. Sama pätee brittiläisen tutkimuksen minulle avanneeseen Michael Youngiin tai amerikkalaisen tutkimuksen portit aukaisseisiin Philip Wexleriin ja Dale Danneferiin. Huomaan myös nyt kirjoitusretken tehtyäni, että tärkeä tekijä on ollut näiden ”merkittävien muiden” lukuisuus. Se saattaa liittyä siihen, että risteysala tarjoaa hyvät mahdollisuudet tutustua samojen teemojen parissa työskenteleviin kollegoihin. Tilanne yllätti minut ja toivon sen tekevän myös lukijan retkestä kiinnostavan.

Suomalaisen koulutusyhteiskunnan kehityksestä olen esittänyt laajempaa tarkastelua ja tulkintaa kuin PISA-menestystä koskeneissa keskusteluissa on tehty. Pohjoismaisen koulutusmallin omintakeisen soveltamisen ohella kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen 1970-luvulla saama monitieteinen suuntautuminen on osa tätä kehitystä, vaikka historiallinen tausta tutkimuksessakin on pitempi.

Koulutusyhteiskunnan muutosta havainnollistetaan myös socialisaation, siis kasvatuksen sosiologisen näkökulman, määritelmän esittämisen avulla. Klassinen Emile Durkheimin ja Annika Takalan määritelmä esitetään historiallisesti painottuneessa alkuosan luvussa Kasvatustieteen ja sosiologian välissä. Jälkiteollisen ja myöhäismodernin yhteiskunnan tuottama muutos socialisaatioon esitetään ISA:aa ja kasvatussosiologian maailmankarttaa koskevan luvun lopussa. Elinikäisen oppimisen ideaaliin ja sen kritiikkiin perustuvaa määritelmää työstetään koulutuspolitiikkaan paluuta koskevassa luvussa, sen alaluvussa FEPS ja Fabian Society, joka käsittelee eurooppalaisen ajatushautomon hanketta koulutuspoliittiseksi ohjelmaksi. Socialisaatio on tällä matkalla sekä yksilöllistynyt, kuten yleisesti oletetaankin, että ylikansallisessa paineessa yhdenmukaistunut, mitä ei usein huomata.

Olen edellä kasvatussosiologian maailmankarttaan tutustuessani puhunut sosiologiasta yhteisenä kansainvälisenä kielenä. Sama pätee kasvatustieteeseen. Mistä tämä kieli sitten koostuu? ISA:n uusi puheenjohtaja Michael Burawoy (2008) näyttäisi vastaavan siihen. Tulkintani mukaan se koostuu sosiologian ja kasvatustieteen eri puolista, nimittäin

professionaalisuudesta, kriittisyydestä, yhteiskuntapoliittisuudesta ja julkisuudesta. Professionaalisuuteen liittyy analyysin pitävyys ja tarkkuus, kriittisyyteen kumartelemattomuus vallalle, yhteiskuntapoliittisuuteen tiedon sovellettavuus ja julkisuuteen keskusteleavuus ja avoimuus.

Alhaaltapäin rakennettava globaali sosiologia tai kasvatustiede ei ole globaalia konteksittomuuden, esimerkiksi kansallisten olosuhteiden sivuuttamisen, merkityksessä, vaan konteksti- eli olosuhdespesifiä globalisaation sosiologiaa. Sen rakentaminen merkitsee samalla sosiologian globalisoitumista. Esimerkkinä olosuhdespesifistä globalisaation sosiologiasta Burawoy viittaa eteläafrikkalaisten sosiologien toimintaan rotuerottelun poistamiseksi. Se olisi voinut jatkua, ei sitoutumisena uuteen vallanpitäjään, vaan toimintana demokraattisen poliittisen uudistuksen puolesta. Samalla tavoin esimerkiksi pohjoismaisen mallin tutkimus voi edustaa olosuhdespesifiä, siis Pohjoismaiden olosuhteisiin syntynyttä, globalisaation sosiologiaa ja kasvatustiedettä Pohjoismaissa.

Avainkysymyksiä ovat seuraavat: onko sosiologeja tai oikeastaan yhteiskuntatieteilijöitä yhdistävää yhteistä projektia; onko yhteisöä joka luo tilan keskustelulle ja miten voimme yhteisellä kielellämme käsitellä kansakuntien, alueiden ja maapallon eroja ja eriarvoisuutta? Michael Burawoy ehdottaa, että markkinafundamentalismien eli käytännössä uusliberalismin kyseenalaistaminen voisi olla yhteinen projekti. Sosiologit voisivat oppia kieltä toisiltaan: professionaalisuutta Yhdysvalloista ja Britanniasta, yhteiskuntapoliittisuutta Pohjoismaista, julkisuutta Intiasta, Etelä-Afrikasta ja Brasiliasta sekä kriittisyyttä Ranskasta. Joka tapauksessa nykyistä monipuolisempaa ja tasa-arvoisempaa yhteistyötä tarvitaan kipeästi. Universaalisuus ja ihmisyyys ovat yhteisiä sosiologian, kasvatustieteen ja yleensä yhteiskuntatieteiden perusteita ja haasteita.

Kasvatuksen ja koulutuksen sosiologiaan Burawoyn ja kump-paneiden ohjelma sopii mielestäni erinomaisesti. Eikö edellä luvussa ”Koulutuksen tila globaalisti ja kansallisesti” esitelty ISA:n kasvatustieteiden tutkimuskomitean artikkeli *Sociopediaan* jo edustanut sitä? Unelmani on angloamerikkalaisen ylivallan vähittäinen mureneminen

yhteiskuntatieteessä. Sen toteutuminen näyttää yhä realistisemmalta. Toki pioneerimaiden luoman pohjan merkitys säilyy. Toisen unelma-  
ni toivon myös toteutuvan: ymmärryksen siitä, että tutkimuksen ja  
tiedon paikallisuus ja kansainvälisyys eivät ole toisiaan poissulkevia  
vaan toisiaan täydentäviä.

## Tekstiviitteet:

### Esipuhe

1. Lyhyt omaelämäkertani käsikirjoitus *Dictionary of Eminent Social Scientists: Autobiographies* -julkaisuun oli seuraava:

#### ARI ANTIKAINEN

University of Eastern Finland  
Sociology of education

*Keywords: life history, Nordic model*

As a life historian myself, I argue that it is the turning points and significant others that are central in an autobiography. At least, that is the position I take in my theory of significant learning experiences as events that strengthen or change one's identity (Antikainen 1998).

I do not come from the educated classes. My grandfather was an illiterate tailor, my father a minor civil servant, and my mother a farmer's daughter and housewife. The early years of my university studies co-occurred with the "great migration period" in Finnish society. People's lives were marked by migration from the countryside to cities and to the industrialised Sweden. The changes in morals and social relations made me, like many of my peers, interested in social affairs. The enrolment at my *alma mater*, the University of Tampere – formerly School of Social Sciences – increased six times over in the late 1960s, the years of the student rebellion.

My first piece of research dealt with the State Railways as an organisation and with the work of the railwaymen. According to the results, the experiences of the railwaymen were characterized by the inconsistency of the goals of the rail transport institution and the scarcity of opportunities to participate. I the young researcher was particularly

encouraged by Erik Allardt's and Yrjö Littunen's discussion of my study in their esteemed textbook *Sosiologia* – a sort of “Bible” of Finnish Sociology (Allardt & Littunen 1972).

After taking up a lecturership at the newly-founded University of Joensuu, I started to investigate the regional impacts of universities in Finland's expanding and decentralizing university system. After Alex Halsey, the grand old man of British sociology of education, made positive reference to my research in OECD's first country study of Finland (1982), my road to becoming a sociologist of education had been symbolically opened.

My chief contribution, perhaps, has been the writing of learning materials for the sociology of education (Antikainen, Rinne & Koski 2000 and 2009; Torres & Antikainen 2003; Antikainen, Harinen & Torres 2006; Antikainen 2007a). At the same time, I have striven to find an overall interpretation of the relationship between education and society. In a way, I have tried to examine education in the same way as the classics examined the whole society. However, my work has taken place at the intersection of sociology and pedagogy. Neither field has completely accepted me as “one of us”, but that situation has turned out to be fruitful for me as a scholar.

My early encounter with Michael Young, the founder of “the new sociology of education”, encouraged me to apply social constructionism even before it became trendy. After the discussions we had, I was not surprised at Michael's ending up in the camp of social realism, too (Young 2008).

The tradition and the writings of American sociology of education, however, had an even stronger impact. I spent the year 1989 as a visiting scholar at the University of Rochester in upstate New York. Philip Wexler (1987) had just published his “post” opus, and Dale Dannefer (2003) was working on his first versions of the significance of

cumulative advantage in the life course. Besides reading up extensively on the history of American sociology of education, I also interviewed eminent scholars representing different orientations within the field (Antikainen 1992).

It was also in Rochester that my interest in biographical research awakened. After returning to Finland and Joensuu I gathered a group of young researchers to investigate the significance of education by means of the life history approach. The development of our approach was influenced by Ivor Goodson, whom I had interviewed in Canada. Our project demonstrated the significance of education as a builder of identity and culture in a community that is in the semi-periphery but a part of the Nordic countries (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1992 and 1996; Antikainen et al. 1999; Antikainen 2003a). Generational differences indicated a quick change going on in Finnish society (Antikainen & Kauppila 2002).

I attended the ISA world congress for the first time in 1994 and was hooked. A period as the secretary of the research committee for the sociology of education after Jeanne Ballantine did a great job of helping me to get acquainted with members from different parts of the world. Sociology opened up for me as a universal language. Even that language turned out to be restricted, however, when I visited a national conference of education in Belgrade, Serbia, in spring 2003 and the Peoples' Friendship University in Moscow in autumn 2003, at the same time as dozens of African students died in a dormitory fire.

In 2005 I edited a book on Finnish educational society, making reference to the Finnish model as an application of the Nordic model of education. The Nordic model was chosen for the theme of the 50th anniversary issue of the *Scandinavian Journal of Educational Research* by its editor-in-chief Åsmund L. Stroemnes. I was invited to contribute an article to it. In this way the Nordic model became a central interest

of mine (Antikainen 2006; 2007; 2008; 2008a; 2010). My research work was enriched by the dialectics of the global and the local and the contradictory coexistence of the welfare state and the competition state.

In imitation of Maxim Gorki the author, I say that my universities have included the Finnish society between the east and the west, the University of Tampere and its heritage from the former School of Social Sciences, the University of Joensuu, British sociology of education and American sociology of education and, lastly, the ISA and the international community of sociologists of education.

## **Luku 1.**

2. Puheen kokonaisuudessa oli seuraava:

### **NARRATIIVISESTA TUTKIMUKSESTA**

Ihmiselämän peruskysymyksiin kuuluu kysymys, miten ihminen rakentaa merkitystä elämälleen ja elämäntapahtumilleen. Eräs vastausehdotus on, että rakennamme merkitystä elämäämme tarinoiden ja kertomusten avulla. Jokainen ihminen on tarinan ja kertomuksen arvoinen.

Tarinalla tarkoitetaan yleensä tapahtumien kulkua ja kertomuksella sen esittämistä. Kertomus on ”tapa raportoida, ymmärtää ja jäsentää elettyä kokemusta” (Hyvärinen 2007). Narratiivinen tutkimus tai kerronnallisuuden tutkimus on yksinkertaisesti tutkimusta, jossa narraation, tarinan tai kertomuksen käsitettä käytetään ymmärtämisen välineenä (Hänninen 1999).

Se, miten laaja narratiivisen tutkimuksen käyttö- ja sovellusala on riippuu siitä miten narraation, tarinan ja kertomuksen käsitteitä käy-

tämme. Metaforisesti, vertauskuvallisesti niitä voidaan käyttää hyvinkin laajasti ellei suorastaan rannattomasti. Esimerkiksi kollegani Carlos Torres katsoo, että on mahdollista aina löytää ihmistieteellisen teorian takaa sen tekijän elämäkerta. Metodologisesti käytettyinä joudumme tarkemmin määrittelemään narratiivisuuden käyttöalan.

## **Elämäkerta**

Elämäkertatutkimus on ihmistieteissä laajimpia narratiivisen tutkimuksen sovellusalueita. Myös arkielämässä koemme elämäme ajallisen kulun usein tarinan tai kertomuksen muotoisena. Miksi näin, mistä tarinat syntyvät? Ne syntyvät kulttuurista, jossa elämme. Kulttuurissa on myös psyykkisten prosessien alkuperä. Mutta kulttuuri on vain ikään kuin tarinavarasto, josta ammenamme. Tarinan syntymiseen tarvitaan myös subjektia, aktiivista luovaa kertojaa. Me todella kerromme tarinamme.

## **Elämäkerrallisen tiedon luonne**

Elämäntarinan ja elämäkertomuksen paikan yksilön tietoisuudessa olen oppinut ymmärtämään omaelämäkerrallisen muistin käsitteen avulla. Ollakseen persoona ihmisellä on omaelämäkerrallinen muisti. Elämäkerta on mielessämme ja otollisissa olosuhteissa voimme sen kertoa. Muistin tutkijat korostavat sitä, että muisti ei ole passiivinen vaan aktiivinen. Se on kuin vaikkapa pianisti, joka nuottien mukaan mutta luovasti esittää biisin. Jazzpianisti voi sen tehdä myös ilman nuotteja.

Pianistivertaukseni kertoo myös erään puolen elämäkerrallisesta tutkimuksesta. Usein maallikot – esimerkiksi televisiosketsien tekijät – ihmettelevät onko elämäkertatutkimus luotettavaa, kun kertojat väistämättä esittävät tapahtumat puutteellisesti tai virheellisesti. Esimerkiksi kysymykseen, missä olit kun Barack Obama valittiin Yhdysvaltain presidentiksi, tulevat hyvin monet muutaman vuoden päästä vastaamaan todistettavasti väärin. Elämäkertatutkijan puolustus on se,



että vaikka kerrottu ei ole koko totuus ja objektiivinen totuus, se on asianmukaisissa haastatteluolosuhteissa henkilökohtainen totuus.

Tätä henkilökohtaista totuutta voidaan radikaaleimmillaan tutkia kertojan identiteettinä olettaen siis, että ihmiset elävät tarinoita tai tarinoissa ja kertomalla ja kokemalla omaelämäkerrallisia tarinoita voimme tulla näiksi tarinoiksi. Tosin haastattelemamme vanha saamelaismies tokaisi kysymykseemme identiteetistä – mitä sanaa käytimme kielivaikeuksien vuoksi – että maistereilla ja tohtoreilla voi olla identiteetti, mutta hänellä ei ole.

Maltillisemman käsityksen mukaan on joka tapauksessa mahdollista tutkia ja tulkita, minkä tyyppisestä tarinasta on kysymys. Siis luokitella tarinoita. Esimerkiksi *Oppiminen ja elämänhistoria* (1996) tutkimusryhmämme päätyi siihen, että suuri osa haastattelemiemme erilaisten suomalaisten elämänkertomuksista oli selviytymistarinoita (Antikainen & Huotelin 1996). Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa tarvittiin selviytymisen eväitä. Poikkitieteellinen *Opinpaikat* (2007) tutkimusryhmä taas katsoi tutkivansa suomalaisen yhteiskunnan sivistyskertomusta erilaisten yksilötarinoiden muodossa ja niiden tuottamina. J.V. Snellmanista Ismo Alankoon ja meihin taviksiin (Hartikainen, Harinen, Hurmalainen 2007).

## **Elämänkulun näkökulma**

Elämäkertaa laajemmalla elämänkulun käsitteellä tai oikeastaan näkökulmalla tutkijat tarkoittavat elämää ajassa toisiaan seuraavissa elämänjaksoissa eri elämänpoluilla kuten perheessä, koulutuksessa, työssä ja harrastuksissa. Niissä merkittävät elämäntapahtumat toimivat käännekohtina ja merkitsevät usein siirtymää asemasta tai roolista toiseen. Elämänkulun tarkastelu yksilön kehitystä koskevana mallina sisältää neljä periaatetta:

- 1) historiallisen ajan periaate eli se, että historia muotoilee yksilöiden elämänkulkua esimerkiksi muodostamalla kokemuksellisia sukupolvia,

- 2) elämän ajoituksen periaate eli se, että elämäntapahtuman – vaikkapa opiskelemaan lähdön – vaikutus on riippuvainen sen ajoittumisesta henkilön elämässä,
- 3) yhteenkietoutumisen tai yhteisöllisyyden periaate eli se, että elämäntapahtumien vaikutukset ilmenevät yhteisten verkostojen kautta ja
- 4) toimijuuden periaate eli se, että yksilöt rakentavat oman elämänsä valinnoillaan ja toimillaan (Elder 1997; Antikainen 1998a, 101–102).

### **Yksilöllistyminen megatrendinä**

Suurten kertomusten kuten sivistyksen tai valistuksen kertomuksen lopullinen kuolema saattaa olla liioiteltua, mutta eittämättä elämänsä eläminen ja elämänsä kertomukset ovat tulleet yksilöllisemmiksi. Elämänsä eläminen on tullut henkilökohtainen, monien valintojen refleksiivinen tee se itse- projekti. Silti se voi olla samalla vahvasti ulkoa määritelty eli sen mukainen, miltä elämänsä tulee mielestämme näytetään.

Yliopisto-opiskelu oli vielä muutama vuosikymmen sitten varsin yhtenäinen klassinen akateeminen elämänsä eläminen. Esimerkiksi Tapio Aittolan (1992) väitöskirjan mukaan opiskelijakulttuuri on menettänyt itsenäisyytensä ja elinvoimaansa. Opiskelijoiden elämänsä eläminen ovat pirstoutuneet. Joka tapauksessa nykyinen yksilöllistynyt yksilö ei useinkaan löydä itseään niistä elämänsä eläminen malleista, joita meille on perinteisesti ollut tarjolla, vaan kertoo itse ennakkoluulottomasti elämänsä eläminen.

Ja oma varhainen elämänsä eläminen on seuraava:

### **Kokemusten ketjun tausta ja alku**

Tässä yhteydessä haluan kertoa taustastani ennen yliopisto-opintoja, siis elämänsä eläminen historiastani ennen vuotta 1966.

Olen syntynyt Kuopiossa sodan jälkeen vuonna 1945. Antikaiset olivat muuttaneet Karjalan kannakselta Kivennavalta Savoon Vehmersalmelle

1500- ja 1600-luvun vaihteessa. Syy oli saattanut liittyä uskontoon tai verojen maksuun. Isoisäni muutti 1800-luvun lopulla Vehmersalmelta Kotalahden torpasta Kuopioon. Hän työskenteli räätälinä ja omisti räätälinliikkeen. Isoisäni ei osannut lukea eikä kirjoittaa. Hänellä oli oma tapansa merkitä asiakkaiden tilauksia ja pitää kirjanpitoa. Hän oli erittäin ammattitaitoinen kankaan leikkauksessa ja kaikissa räätälin töissä. Lisäksi hän lastensa kertoman mukaan perusti Kuopion ensimmäisen nakkikojun. Markkinoiden aikaan lapset kantoivat nakeista saadut rahat pärekorilla pankkiin. Sitä, miksi isoisä oli lukutaidoton, en ole onnistunut selvittämään. Kun hän kuitenkin oli saanut kirkolta luvan solmia avioliiton, ehkä hän sittenkin osasi hieman lukea – ainakin katekismusta. Lukutaitohan oli jo tuohon aikaan yleistä jopa muun maan jäljessä tulevassa Itä-Suomessa. Isoisälle koitui asiasta myös harmia. Pariin kertaan hän menetti talonsa konkurssin tai vastaavan taloudellisen syyn vuoksi. Talvisodan lopulla hänen silloinen liiketalonsa paloi venäläisten ilmapommituksessa. Palosta on valokuva Kuopion kulttuurihistoriallisessa museossa. Ukin ja mummon viimeinen talo Minna Canthin kadulla on suojelukohde. Siinä sijaitsevassa ravintolassa on vielä se hellakin, jolla mummo teki ruokaa.

Isäni oli yhdeksänlapsisen perheen vanhin lapsi. Hän keskeytti keski-koulun ja meni tie- ja siltatöihin rakentamaan Kallansiltoja. Sittenmin hän toimi vuosikymmeniä tiemestarina Nurmeksessa. Äitini, omaa sukua Korhonen, oli maatalon tytär Suonenjoelta. Hänen kotitilallaan Mustolanmäellä vietimme veljeni Sepon kanssa kaikki lapsuutemme kesät. Meistä pitivät huolta äitimme Lainan ja isämme Reinon ohella Kuopiossa isän kolme tättä Henni, Iida ja Tyyne sekä Suonenjoella tätimme Hilda ja enomme August ja Väinö. Heistä Väinö-eno oli poikavuosina läheisin ja leikeissä ja työssä mukana. Väinön toinen silmä oli lasisilmä, koska venäläinen kiväärinluoti oli lävistänyt sen ja pään jatkosodan alussa. Mustolanmäellä perhepiiriin kuuluivat myös kotieläimet, siis hevoset, lehmät, lampaat, kanat, porsaas ja kissat. Nurmekseen muutimme vuonna 1950, ja siten Kuopion sukulaissiteet hieman höllenivät. Kesälomien vietto Mustolanmäellä jatkui. Kuinka

kehno ihminen minusta olisikaan tullut ilman kaikkea tätä lämmintä huolenpitoa ja kuten nyt ymmärrän rakkautta.

Koulua kävin vaihtelevalla menestyksellä. Kouluun mennessä olin vasenkätinen, mutta pian se vaihtui oikeakätisyyteen. Oppikoulun pääsykokeessa sain laskennon kokeista täydet pisteet, mutta äidinkielen kokeet arvioitiin kehuiksi. Seitsemännellä luokalla, nuoruuden kiihkeimmässä vaiheessa, jäin luokalleni. Kun olin ollut loma-aikoina töissä metsänistutusten ohella liikennelaskennassa ja tietutkimuksilla, pyrin kesken lukion teknilliseen opistoon. Tulin hyväksytyksi erinomaisten pääsykoesuoritusten ansiosta, mutta minulla oli mahdollisuus valita opistoon menovuoteni, ja niin suoritin kuitenkin lukion loppuun ja ylioppilastutkinnon. Lukion opettajista muistelen erityisesti historian lehtoria Unto Livolaa ja ruotsin kielen lehtoria Kalle Salmista lämmöllä. Unto Livola eli Unski kuten me oppilaat häntä kutsuimme tunsimme alansa erinomaisesti. Hän ajeli kouluun itäsaksalaisella moottoripyörällään puku päällä, mikä kertoi hänen elämänsenteestaan. Kalle Salminen totesi kerran arvostavansa Helsingistä Tampereelle muuttanutta Yhteiskunnallista Korkeakoulua, mikä jäi pysyvästi mieleeni. Muutamia koulukavereihin kuten Risto Harpelaan, jonka kanssa opiskelimmekin samaan aikaan Tampereella, ja Kalle Kettuseen ovat yhteydet säilyneet läpi vuosien.

Asevelvollisuusaikana Koriolla päätin, ettei minusta tule insinööriä. Sattumalta toimin hetken myös Pioneerirykmentin äänenkannattajan *Hakun* toimittajana. Siis tehtävässä, jossa Matti Parjasen (2009) mukaan Paavo Koli oli aikanaan toiminut, tosin upseerina ja sotasan-karina.

Tällainen on taustani pähkinänkuoressa. Tässä kirjassa keskitytään myöhempiin ammatissa ja työelämässä elämisen vuosiin. Sitä ennen minun on tunnustettava kaksi elämänkulkuuni vaikuttanutta seikkaa. Ensinnäkin olen aina ollut hyvin ujo, tuntenut jopa fobiaa julkista esiintymistä kohtaan. Toiseksi aikuiseksi kypsymiseni vastuunkannon merkityksessä on mielestäni ollut hyvin hidasta.

## Luku 2.

3. Graduni oli mielestäni varsin tylsä verrattuna tyttöystäväni Greta Bovellanin (1969) romaneja käsitelleeseen tutkielmaan. Gradussa käyttämäni statustasapainoteoria (tai statuskonsistenssiteoria) on kuitenkin palannut yhteiskunnalliseen keskusteluun.

## Luku 3.

4. Vasemmalla Joso eli Joensuun opiskelevat sosialistit julkaisivat omaa lehteään nimeltä *Toiska* Neuvostoliittoon loikanneen ja siellä sotaseksin ja NK:n johtajistoon kuuluvana ansioituneen Toivo Antikaisen mukaan. Joensuulaiset kommunistinuoret sanoivatkin seuraavansa, ei yksin Otto Ville Kuusisen, vaan myös Toivo Antikaisen viitoittamaa tietä. En ole tietojeni mukaan sukua Toivo Antikaiselle.

## Luku 4.

5. Puhe ”opetussuunnitelmarunoudesta” on saattanut saada vaikutteita tästä Weberin kertomasta vanhasta kiinalaisesta käytännöstä, vaikkei ruotsalaisessa keskustelussa – jossa opetussuunnitelmarunoudesta on erityisesti puhuttu – Weberiin viitatakaan.
6. Välimeren alueen eminenttejä kouluttajia käsittelevän kirjan haastattelussa Med – kuten ystäväpiirissä M’hammed Sabouria kutsumme – kertoo elämäkertansa ja Marokon yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen tilanteen. Haastattelu tuo siten myös tietoa arabimaiden ”kevään” taustasta. (Sabour 2011).

Medin kanssa olemme matkanneet ISA:n maailmankongresseihin Brisbaneen, Durbaniin ja Göteborgiin sekä konferensseihin Jerusalemissa ja Rabatissa. Rabatissa pidetty konferenssi käsitteli Edvard Westermarckia ja samalla matkalla tutustuin Fesiin ja Medin kotikaupunkiin Casablancaan.

## **Luku 5.**

7. Olavi Borg (2010, 246 –286) kuvaa tohtorikoulutuksen kehitystä 1950-luvulta tälle vuosituhannelle yksityiskohtaisten tapaukskertomusten havainnollisesti kuvittamana.

## **Luku 6.**

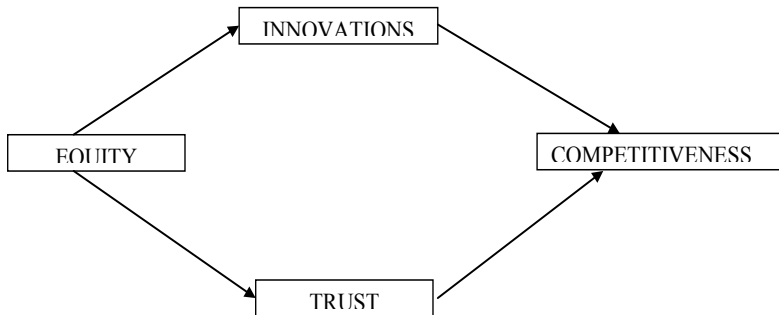
8. Useimmissa tässä luvussa luetelluissa väitöskirjoissa olen toiminut joko ohjaajana, vastaväittäjänä tai esitarkastajana. Lähes jokainen kirja on kunniapaikalla kirjahyllyssäni tekijän omistuskirjoituksin lähettämänä.

## **Luku 7.**

9. Näin siis yleistäen globaalista näkökulmasta. Suomessa PISA:n merkitys on ollut poikkeava, kansallisen ja pohjoismaiseen malliin perustuvan koulutuspolitiikan vahvistuminen.
10. Laajempi ja yksityiskohtaisempi versio tässä referoidusta artikkelista on ilmestymässä *International Journal of Contemporary Sociology* - aikakauskirjassa vuonna 2011 otsikolla ”Contemporary Themes in the Sociology of Education” (Antikainen, A., Dworkin, G.A., Saha, L.J., Ballantine, J., Essack, S., Teodoro, A. & Konstantinovski, D). Kirjoittajat edustavat siis yhdysvaltalaista, australialaista, eteläafrikkalaista, portugalilaista, venäläistä ja suomalaista tutkijakuntaa. Samassa numerossa ilmestyy nuoren japanilaisen tutkijan Hirofumi Takin (2011) artikkeli itäaasialaisesta koulutusmallista. Artikkelissa vertaillaan opiskelijain sosiaalista valikointia eri alueiden malleissa. Pohjoismaisessa mallissa valikointi ja siten lahjakkuuden menetys on vähäisintä.

## Luku 8.

11. Katja Komonen Itä-Suomen työkoulu-hankkeessa ja Ilpo Kuronen (2010) väitöskirjassaan ovat osoittaneet, että syrjäytymisvaarassa olevat nuoret voivat selviytyä vaihtoehtopedagogisen työssä oppimisen keinoin.
12. Klaus Helkaman ja hänen tutkimusryhmänsä ajatuksiin perustuen piirsin myös oheisen kaavion, joka sai hänen hyväksyntänsä ja tuli kuulema käyttöön (Antikainen 2010, 544).



**Figure 1.** Interrelations between equality, trust, innovations, and competitiveness (Helkama 2007).

## Luku 9.

13. Pitirim Sorokinin ajattelu on sillä tavoin kiinnostavaa, että hän tuntee myös muita kulttuureja kuin amerikkalaisen ja eurooppalaisen. Siis toisin kuin useimmat vaikutusvaltaiset sosiologit Talcott Parsonsista alkaen. Viimeistään 1980-luvulta alkaen Sorokinin ajatukseen kulttuurisen keskustan liikkumisesta maapallon osasta toiseen on myös herännyt kiinnostusta. Emerituksena hän tutki vaihtoehtokulttuureja ja erityisesti aasialaisia kulttuureja odottaen niiden nousua keskeisik-

si. Hänen visionsa tulevaisuudesta on kuitenkin osoittautunut sillä tavoin liian yksinkertaiseksi, että Kiinan ja muiden Aasian maiden taloudellisen aseman nousua maailmanmarkkinoilla ei ole seurannut niiden kulttuurien vastaavan tasoinen nousu.

Omaelämäkertansa tämä venäläisen sosiologian perustaja, pääministerin sihteeri, kuolemaantuomittu, maasta karkotettu, Harvardin ensimmäinen sosiologian professori ja yksinäinen ja kiistelty oppinut päättää lainaamalla päiväkirjaansa *Leaves from a Russian Diary*:

”Whatever may happen in the future, I know that I have learned three things which will forever remain convictions of my heart as well as of my mind. Life, even the hardest life, is the most beautiful, wonderful, and miraculous treasure in the world. Fulfillment of duty is another beautiful thing, making life happy and giving to the soul the inconquerable force to sustain ideals – this is my second conviction. And my third is that cruelty, hatred, and injustice never can and never will be able to create a mental, moral, or material millennium.” (Sorokin 1963, 327.)

14. Rohkenen ehdottaa, että tämä vastaa Risto Ahdin (2010, 54) käsitystä neroudesta: “Onneksi on niinkin, että tämä, nerous, kestää vain tuokion, korkeintaan neljä vuotta, sitten voi taas toimia pelkkänä talonmiehenä”. Olen kyllä jatkuvasti toiminut kasvatussosiologian talonmiehenä ja mahdollisuudet luoviin tuokioihin ovat ajoittuneet lähinnä Suomen Akatemian varttuneen tieteenharjoittajan kausiin. Tuota mahdollisuutta tulevilta talonmies-tutkijoilta on opetus- ja tiedehallinto nyt poistamassa.

Luovuuden ja nerouden käsitteet ovat vaikeita määritellä. Lopulta ei voida – onnekseni – kiistää, etteivätkö kaikki ihmiset olisi luovia ja Ahdin (2010) mukaan nerojakin. Siis ajoittain. Lopuksi vielä Ahdin (2010, 125) sattuva ajatus:



”Kuvitelkaamme siis omaelämäkertakirjailijan kivikovaa kohtaloa: joku tulee ja kysyy, että onko tuo nimi sinun kirjasi kansilehdellä (siis hautakivessäsi) sinun nimimerkkisi, oikea nimesi vai sinun päähenkilösi nimi”.



Kuvan talonmies-tutkijasta piirsi perheen jälkikasvuun kuuluva 9-vuotias Kasperi Koskinen.

## Lähteet

- Aapola, S., Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Citizens in the Text? International Presentations of Citizenship in Textbooks. In Torres C. A. & Antikainen, A. (ed.) *Handbook on the Sociology of Education*. (pp. 381–397). Rowman & Littlefield, Lanham – Boulder – New York – Oxford.
- Ahola, J. 2009. Mitä Nosteella tavoiteltiin? Julkaisussa *Noste-ohjelma – aikuis-koulutuksen harppaus?* Opetusministeriön julkaisuja 35, Helsinki.
- Ahponen, P. 1984. *Elämänfilosofiasta elämänhallintaan*. Kasvatustieteiden osaston tutkimuksia 1, Joensuun korkeakoulu.
- Ahti, R. 2010. *Neron omaelämäkerta*. WSOY, Helsinki.
- Aittola, T. 1992. *Uuden opiskelijatyypin synty*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. *Aikuisten oppiminen arki-elämän ympäristöissä*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Jyväskylä.
- Alanen, A. 1963. Kasvatussosiologia. Teoksessa *Yhteiskuntatieteiden käsikirja I* (ss. 250–256.). Otava, Helsinki.
- Alanen, A. 1969. *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Allardt, E. 1995. *Suunnistuksia ja kulttuurisokkeja*. Otava, Helsinki.
- Allardt, E. 1996. Preface. In Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. *Living in a Learning Society: Life Histories, Identities and Education*. Falmer Press, London & Washington, D.C.
- 2006. Den nordiska samhörighetens historiska förankring. *Nordisk Tidskrift* 1/2006, 49–56.
- Allardt, E., Jartti, P., Jyrkilä, F. & Littunen, Y. 1958. *Nuorison harrastukset ja yhteisön rakenne*. WSOY, Porvoo.
- Allardt, E. & Littunen, Y. 1972. *Sosiologia*. 4. uudistettu painos. WSOY, Porvoo.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 2000. *Suomalaista sosiaalipolitiikkaa*. Vastapaino, Tampere.
- Antikainen, A. 1969. Kortistoitu työtön ja työllisyyden hoitajat. Työvoima-toimikunnan asiakkaiden mielipiteiden riippuvuus rakenteellisesta tilanteesta, työtilanteesta ja työvoimahallinnon toiminnasta saaduista kokemuksista. Teoreettinen ja empiirinen tarkastelu. Pro gradu -tutkielma sosiologiassa Tampereen yliopistossa.
- Antikainen, A. 1972. *Tavoitteena tuottavuus. Tutkimus rautatielaitoksen muutoksesta rautatieläisten kokemana*. Tampereen yliopiston tutkimuslaitos, A tutkimuksia 43/1972.

- 1976. *Suomen korkeakouluverkko ja sen kehitysmahdollisuudet*. Joensuun korkeakoulun monistesarja A 22/1976 ja Jyväskylän yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia 12/1976.
- 1978. University and its environment: the Finnish experience. In *Education and Regional Development*. Technical reports vol. II. OECD, Paris.
- 1979. *Yliopisto ja ympäristö. Tutkielma korkeakoulujen alueellisista vaikutuksista Suomen korkeakoululaitoksessa*. Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 9.
- 1980. *The Regional University*. Joensuun korkeakoulun julkaisuja A 16.
- 1981. The Regional Impact of Universities in Finland. *Higher Education* 10, 4, 437–448.
- 1989. Koulutusta voidaan käyttää työelämän demokratisointiin ja tuottavuuden kohottamiseen. Professori Henry M. Levinin haastattelu. *Aikuiskasvatus* 9, 4, 173–175.
- 1989a. Sosialisaaion käsitteellistämisestä amerikkalaisessa kasvatustieteologiassa. Teoksessa *Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa*. (ss. 106–116). Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki.
- 1991a. Amerikkalainen kasvatustieteologia, nyt! *Aikuiskasvatus* 11, 1, 34–38.
- 1991b. In search of the American sociology of education: From functionalism to poststructuralism. *Nordisk Pedagogik* 11, 1, 45–54.
- 1991c. Kõrghariduse kavandamise probleem. Julkaisussa Grauberg, Ene (koostanud) *Hariduse kavandamise metodoloogilistest ja sotsiaalmajanduslikest lähtealustest*. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium, Eesti Oppekirjanduse Keskus, 1991. s. 58–74.
- 1992. Sociology of Education in America Today. *Scandinavian Journal of Educational Research* 36, 1, 41–48.
- 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Kirjassa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.
- 1997. Four Decades of Finnish Educational Sociology. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41, 3–4, 1997, 391–404.
- 1996a. ”...ja se herätti paljon kiistaa.” James Colemanin haastattelu. Teoksessa Aittola, T., Alanen, L. & Rantamaa, P. (toim.) *Minkä ikäinen olettekaan rouva?* SoPhi – Yhteiskuntatieteiden valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5., Jyväskylän yliopisto 1996. s. 210–220.
- 1998. Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education* 44, 3–4, 215–234.
- 1998a. *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. WSOY, Helsinki.

- 2001. Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from a Comparative Perspective. *European Journal of Education* 36, 3, 379–394.
- 2002. Identity and Learning in a Nordic Information Society. In Künzler, K. (ed.), *The International Yearbook of Adult Education/Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Band 30. 2002. Böhlau Verlag, Köln-Weimar-Wien. pp. 197–208.
- 2003. Miksi ei elämäkertametodia? Kasvatussosiologian kolme vaihetta. *Kasvatus* 34, 5, 57–71.
- 2003 a. Life-histories of Learners, the "Learning Society" and Globalization: The Case of Finland from an International Perspective. *Taiwan Journal of Sociology of Education* 3, (1), 1–25.
- (toim.) 2003b. *Sosiologia susirajalla. Sosiologian opetus ja tutkimus 30 vuotta Joensuun yliopistossa*. Joensuun yliopisto, Sosiologian laitoksen julkaisuja.
- 2004. Sosiologinen ennuste Neuvostoliiton romahduksesta. *Kanava* 31, 8, 515–517.
- (ed.) 2005. (2<sup>nd</sup> extended ed. 2007). *Transforming a Learning Society: The Case of Finland*. Peter Lang, Bern.
- 2005a. Empowerment and Control: a state intervention into participation in adult education in Finland. *European Education* 37, (2), 21–31.
- 2006. In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, (3), 229–243.
- 2007. Current Trends in Sociology of Education – An International and European Perspectives. (In Russian) *Sotsiologicheskoe Obrazovanie v Rossii* 1, 1. (ks. <http://cc.joensuu.fi/~anti/> ).
- 2008. Finnish Academic Publishing in Sociology: A Critical Review. *International Sociology* vol 23, (5), 649–664.
- 2008a. Reestruturacao do Modelo Nordico de Educacao. *Revista Lusofona de Educacao* vol. 11, (1) 31–48.
- 2009. Kasvatussosiologiasta paikallisesti, kansallisesti ja globaalisti. *Sosiologia* 46, 2, 127–133.
- 2009a. Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja Noste. Julkaisussa *Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?* Opetusministeriön julkaisuja 35, Helsinki.
- 2009b. Aikuiskoulutukseen ja oppimiseen valikoitumisesta. Julkaisussa Arajärvi, P. & Korhonen, A. (toim.) *Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet*. Joensuun yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja 24, Joensuu.
- 2009c. Participation, welfare regime and life history. *Lifelong Learning in Europe* XIV, 2, 83–91.

- 2010. The Capitalist State and Education: The Case of Restructuring the Nordic Model. *Current Sociology* 58, 4, 530–550.
- 2010a. Lifelong Learning. Foundation for European Progressive Studies (with the support of the Arbetarrörelsens Tankesmedja Foundation). ([www.feps-europe.eu](http://www.feps-europe.eu)), Brussels.
- Antikainen, A., Dworkin, A.G., Saha, L.J., Ballantine, J., Essack, S., Teodoro, A. & Konstantinovskiy, D. 2010. Sociology of Education. In *Sociopedia*. ISA/Sage online-julkaisu.
- 2011. Contemporary Themes in the Sociology of Education. *International Journal of Contemporary Sociology* 48, 1, 117–147.
- Antikainen, A., Harinen, P. & Torres, C.A. (eds.) 2006. *In from the Margins: Adult Education, Work and Civil Society*. Rotterdam/ Taipei, Sense-Publishers.
- Antikainen, A. & Houtsonen, J. & Huotelin, H. & Kauppila, J. (mit Einführende Hinweise von Klaus Hurrelmann) 1992. Auf der Suche nach der Bedeutung von Bildung. Eine soziologische Fallstudie über Lebenslauf und Lernerfahrungen von Finnen. *BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 5, 2, 1992. s. 231–244.
- Antikainen, A. & Houtsonen, J. & Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. In Search of the Meaning of Education: the case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39,4, p. 295–309.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 1999. Construction of Identity and Culture through Education. *International Journal of Contemporary Sociology* 36 (2): 204–228.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 2000. Koulutus identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Julkaisussa Raivola, R. (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian julkaisuja. (ss. 231–253.) Edita, Helsinki.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. BTJ, Kirjastopalvelu, Helsinki.
- Antikainen, A. & Huusko, A. 2008. The Impact of Information Technology on Participation in Adult Education: The Case of Finland from a Comparative Perspective. *International Journal of Contemporary Sociology* 45, 2, 119–129.
- Antikainen, A. & Kauppila, J. 2002. Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education* 21, 3, 209–219.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2003a. Biography, Life Course, and the Sociology of Education. In Torres, C.A. & Antikainen, A. (eds.) *The International Handbook on the Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*. Lanham & Boulder & New York & Oxford, Rowman & Littlefield, pp. 143–159.

- 2003b. Elämäkerta ja elämänkulku kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa Sallila, P. (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. (ss. 84–121. Kansanvalistusseura, Helsinki.
- Antikainen, A. & Nuutinen, P. (toim.) 1982. (5.p. 1985) *Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen*. Helsinki, Gaudeamus.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000 (4.p. 2009). *Kasvatussosiologia*. WSOY, Helsinki.
- Käännös Marin Vinkel. 2009. *Haridussosiologia*. Tallinna Ülikool, Tallinna.
- Auster, P. 2005 (alkuteos 1982). *Yksinäisyyden äärellä*. Suom. Erkki Jukurainen. Helsinki, Tammi.
- Ball, S.J. 2007. *Education plc: private sector participation in public sector education*. Routledge, London.
- Ball, S.J., Dworkin, A.G. & Vryonides, M. 2010. Education in a Globalized World. *Current Sociology* 58, 4, 523–529.
- Beach, D. 2010. Neoliberal Restructuring in Education and Health Professions in Europe: Questions of Global Class and Gender. *Current Sociology* 58, 4, 551–569.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis, London.
- Blom, R. 1970. *Luottamus oikeulaitokseen*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Borg, O. 2010. *Elämä kertoo. Puoli vuosisataa akateemisessa maailmassa*. Tampere University Press, Tampere.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. In Richardson, J.E. (ed.) *Handbook for Theory of Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press (241–258).
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Suomentanut Mikko A. Salo ym. Joensuu University Press, Joensuu.
- Bovellan, G. 1969. *Romaniväestön rikollisuus. Tutkimus suomalaisen vähemmistöryhmän rikollisuuteen vaikuttavista tekijöistä*. Tampereen yliopisto, Sosiologian laitoksen tutkimuselosteita 12.
- Burawoy, M. 2008. Rejoinder: For a Subaltern Global Sociology? *Current Sociology* 56, (3), 435–444.
- Chang, J.C. & Renjie, Z. 2003. Constructing the Sociology of Education as a Unique Discipline: The Cases of Mainland China and Taiwan. In Torres C. A. & Antikainen, A. (ed.) *Handbook on the Sociology of Education*. (pp. 211–231). Rowman & Littlefield, Lanham – Boulder – New York – Oxford.
- Clark, J. (ed.) 1996. *James S. Coleman*. Falmer Press, Washington D.C.
- Collins, R. 1979. *Credential Society*. Academic Press, New York.

- Dahllöf, U. & Selander, S. (eds.) 1994. *New Universities and Regional Context*. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden 14–18 June, 1992. Acta Universitatis Upsaliensis/Uppsala Studies in Education 56. Uppsala.
- Daly, R. 2004. *Our Box Was Full. An Ethnography for the Delgamuukw Plaintiffs*. UBC Press, Vancouver.
- Dannefer, D. 2003. Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *Journals of Gerontology: Social Sciences* 58B, (6), S328–S337.
- Dogan, M. 1999. Marginality. In Runco, M.A. & Pritzer, S.P. (eds.) *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press, New York.
- Dogan, M. & Pahre, R. 1990. *Creative marginality, innovation at the intersection of social sciences*. Westview Press, Boulder Co.
- 2004. From Social Class and Religious Belief to Status Incongruence in Post-Industrial Societies. *Comparative Sociology* 2, (2), 163–198.
- Dulczewski, Z- (ed.) 1986. *A Commemorative Book in Honor of Florian Znaniecki on the Centenary of His Birth*. Uniwersytet Im. Adama Mickiewicza W Poznaniu, Poznan.
- Durkheim, E. 1956. (1922.) *Education and Sociology*. Free Press, New York.
- Elder, G. 1997. The Life Course as Developmental Theory. <http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srcd-97.htm> read 30.5.1997.
- Engeström, Y. 1970. *Koulutus luokkayhteiskunnassa – johdatus kapitalistisen yhteiskunnan koulutusongelmiin*. Gummerus, Jyväskylä.
- Eskola, A. 2009. *Mikä henki meitä kantaa. Katselen työni jälkiä*. Tammi, Helsinki.
- Esping-Andersen, G. 1990. *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Polity Press, Cambridge.
- Florax, R. 1982. *The University: A Regional Booster? Economic impacts of academic knowledge infrastructure*. Avebury, Aldershot.
- Frasier, N. & Honneth, E. 2004. *Redistribution and Recognition*. Verso, New York.
- Freire, P. 2005. (alkuteos 1970). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti, toim. Tuuka Tomperi. Vastapaino, Tampere.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vainonen, toim. Tapio Aittola & Juha Suoranta. Vastapaino, Tampere.
- Goodson, I. 1988. *The Making of Curriculum. Collected Essays*. Falmer Press, London.
- Goodson, I. & Lindblad, S. (ed.) 2010. *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. SensePublishers, Rotterdam/ Taipei.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Macmillan, London.

- Harinen, P., Keskisalo, A-M. & Perho, S. 2001. EXIT- kohti uutta arkea. Teoksessa Puuronen, V. (toim.) 2001. *Valkoisen vallan läbättiläät. Rasismien arki ja arjen rasismi.* (ss. 209–232). Vastapaino, Tampere.
- Hartikainen, E., Harinen, P. & Hurmalainen, L. (toim.) 2007. *Opinpaikat. Elämäntulkkuja sivistyskansan elämäkerrassa.* Helsinki: KVS.
- Harva, U. 1960. *Systemaattinen kasvatustiede.* Otava, Helsinki.
- Heikkinen, A. (ed.) 1994. *Vocational Education and Culture – European Prospects from History and Life-History.* Ammattikasvatussarja 9, Tampereen yliopisto, Hämeenlinna.
- Heikkinen, A. 1995. *Lähtökohtia ammatillisen kasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun.* Tampereen yliopisto, Tampere.
- Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) 2000. *Suomalainen elämäntulkku.* Tammi, Helsinki.
- Helanko, R. 1953. *Turun poikasakit.* Annales Universitatis Turkuensis, Ser. B, Osa XLVI.
- Helkama, K. & Seppälä, T. 2006. Arvojen muutos Suomessa 1980-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.) *Uusi jako – Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Gaudeamus, Helsinki.
- Herranen, J. 2003. *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 85., Joensuu.
- Hlela, Z. & Land, S. 2006. Keeping the coals glowing. A case study of the Certificate in Education (Participatory Development). In Antikainen, A., Harinen, P. & Torres, C.A. (eds.) 2006. *In from the Margins: Adult Education, Work and Civil Society.* (pp. 65–77). SensePublishers, Rotterdam/ Taipei.
- Honkonen, R. 1997. *Best or Second Best Choice? Polytechnic education in the lives of engineering students.* Tampereen yliopisto, Tampere.
- Horsdal, M. 1999. *Livets fortaellinger – en boog om livshistorier og identitet.* Borgen, Copenhagen.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen aiheet: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Kirjassa *Oppiminen ja elämänhistoria.* Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.
- 1996. Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen: kahden saamelaisnaisen tapaukset. Kirjassa *Oppiminen ja elämänhistoria.* Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.
- Houtsonen, J. & Antikainen, A. (ed.) 2008. *Symbolic Power in Cultural Contexts.* SensePublishers, Rotterdam/ Taipei.



- Houtsonen, J., Czaplicka, M., Lindblad, S., Sohlberg, P. & Sugrue, C. 2010. Welfare State Restructuring in Education and Its National Refractive Changes: Finnish, Irish and Swedish Teachers' Perceptions of Current Changes. *Current Sociology* 58, 4, 597–622.
- Houtsonen, J. & Wärvik, G-B. (ed.) 2009. *European Nurses' Life and Work Under Restructuring*. SensePublishers. Rotterdam/ Taipei.
- Hulkari, K., Kosonen, T., Luukkainen, A. & Pakaste, M. 2008. *Hyvästi pulpettikammo! Lupaavia käytäntöjä aikuiskoulutukseen*. Noste- ohjelma, Opetusministeriö, Helsinki.
- Hulkari, K. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2009. Noste-verkostot aikuiskoulutuksen kehittäjinä. Julkaisussa *Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?* Opetusministeriön julkaisuja 35, Helsinki.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Kirjassa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.
- Hurrelmann, K. 1992. Einführende Hinweise. Auf der Suche nach der Bedeutung von Bildung. Eine soziologische Fallstudie über Lebenslauf und Lernerfahrungen von Finnen. *BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 5, 2, 1992. s. 231–232.
- Husen, T. 1986. *Learning Society Revisited*. Pergamon Press, Oxford.
- Huttunen, R. 2009. *Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 131., Joensuu.
- Hyvärinen, M. 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli* 27, (3), 127–140.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. WSOY, Helsinki.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Illeris, K. 2006. Elinikäinen oppiminen ja matalsti koulutetut. *Aikuiskasvatus* 26, (1), 4–13.
- Itkonen, H. 1996. *Kenttien kutsu. Tutkimus liikuntakulttuurin muutoksesta*. Gaudeamus, Helsinki.
- Jolkkonen, A. 1987. *Korkeakoulu aluekehityksen edistäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 19.
- Julkisen sanan neuvosto 2009. Päätös 4100/YLE/09.
- Juva, S. 2003. Indikaattori, arviointi, tutkimus – kansainvälinen vertailu OECD-näkökulmasta. *Korkeakoulutieto* 2 (1). Opetusministeriö, Helsinki, 10–14.
- Karhunen, H. 2008. Koulutus pääoma kasautuu yliopistokaupunkien ympärille. *Hyvinvointikatsaus* 3/2008.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Kirjassa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.

- 2002. *Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78., Joensuu.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Kirjassa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.
- Kilpeläinen, A. 2000. *Naiset paikkaansa etsimässä: aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana*. Jyväskylän yliopisto, Hyväsylä Studies in Education, Psychology and Social Research 163.
- Kirkinen, H. 1977. *Uudistuva koulutus ja alueellinen tasa-arvo*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Kivinen, O. 1988. *Koulutuksen järjestelmäkehitys*. Turun yliopisto, Turku.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education* 53, (3), 283–302.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1972. *Kasvatussosiologia*. 1.painos. Gummerus, Jyväskylä.
- KM 1976. Korkeakoululaitoksen alueellisen laajentamisen toimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1976:11.
- KM 1978. Metsäopetuksen mahdollista siirtoa Joensuuhun selvittävän työryhmän mietintö. Komiteanmietintö 1978: 14.
- KM 1979. Itä-Suomen korkeakoulutoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1979: 51.
- Komonen, K. 2001. *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47., Joensuu.
- Konstantinovski, D. 2003. Education in a Transition Society: Growing Inequality. In Torres, C. & Antikainen, A. (ed.) *The International Handbook on the Sociology of Education*. Rowman & Littlefield, Lanham.
- Koskenniemi, M. 1936. *Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse*. Suomalainen tiedeakatemia, Helsinki.
- 1943. *Koululuokan pienoisyhteiskunta*. Otava, Helsinki.
- 1952. *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Otava, Helsinki.
- 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin*. Otava, Helsinki.
- Koski, L. 1993. *Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 17., Joensuu.
- Koskinen, S., Martelin, T., Notkola, I-L., Notkola, V., Pitkänen, K., Jalovaara, M., Mäenpää, E., Ruokolainen, A., Ryyänänen, M. & Söderling, J. 2007. *Suomen väestö*. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki.

- Kosonen, T. & Pitkänen, A. 2009. Hakevan toiminnan merkitys ja vaikutukset Noste-ohjelmassa. Julkaisussa *Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?* Opetusministeriön julkaisuja 35, Helsinki.
- Kuronen, I. 2010. *Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkoulusta peruskoulun jälkeen.* Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Käyhkö, M. 2006. *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa.* Joensuu University Press, Joensuu.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1996. Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Kirjassa *Oppiminen ja elämänhistoria.* Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.
- Laitinen, M, Nurmi, K.E., Angeria, K., Heikkinen, E. & Khrol-Lappalainen, T. 2002. *Biographical observations on active citizenship learning in Finland.* Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Laukkanen, H. 2006. *Ammattitutkinto aikuisiällä – Noste koulutukseen hakeutuminen osana aikuisen elämänskulkua.* Sosiologian laitos, Joensuun yliopisto.
- Lee, B. & Cassell, C. 2009. Learning organizations, employee development and learning representative schemes in the UK and New Zealand. *Journal of Workplace Learning* 21, 1, 5–22.
- Lehtomäki, E. 2005. *Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista?* Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 274.
- Livingstone, D. W. 1999. *The Education-Jobs Gap: Underdevelopment or Economic Democracy.* Garamond Press, Toronto.
- Luukka, K. 2007. *Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä.* Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 142., Kuopio.
- Marx, G. 2009 (alkuteos 1959). *Groucho ja minä. Omaelämäkerta.* Suom. Heikki Salojärvi. WSOY, Helsinki.
- Marx, K. 1972. *Taloudellis-filosofiset käsikirjoitukset 1844.* Suom. Antero Tiisanen. Edistys, Moskova.
- McGivney, V. 2000. *Recovering outreach. Concepts, issues and practices.* NIACE, Leicester.
- McLaren, P. 1980. *Cries from the Corridor: The New Suburban Ghettos.* Methuen, Toronto.
- 1986. *Schooling as a Ritual Performance.* Routledge and Kegan Paul, London.
- Merriam, S.B. & Clark, M.C. 1991. *Lifelines: Patterns of Work, Love and Learning in Adulthood.* Jossey Boss, San Francisco.

- Mjelde, L. 1993. *Apprenticeship. From Practice to Theory and Back Again*. University of Joensuu Publications in Social Sciences 19., Joensuu.
- Narkaus, P. 2004. *Koulutuksen tasa-arvon ilmeneminen koulutuksellisissa elämäkertoissa toisen maailmansodan jälkeen Lapin läänissä*. Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Nevala, A. 2009. *Uudisraivaaja. Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria*. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. *Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 140, Jyväskylä.
- Nuder, P. & de Toro, S. 2010. *Making Europe Nobel Laureate in Education*. Foundation for European Progressive Studies, Brussels.
- Nyman, J. (ed.) 2005. *Studies in Sociology of Education and Culture*. Publications of the Department of Sociology 6. Joensuu University Press, Joensuu.
- Nyman, J. 2005a. *Imaging Englishness*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 73., Joensuu.
- OECD, 1982. *Finland. Reviews of National Policies for Education*. OECD, Paris.
- Oksa, J. 1998. *Syrjäkylä muutoksessa*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 30, Joensuu.
- Opetusministeriö 2002. *Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö*. Opm:n työryhmien muistioita 3/2002, Helsinki.
- Oppiminen ja elämänhistoria*. 1996. (Toim. A.Antikainen & H.Huotelin). Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.
- Paananen, S. 2006. *Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisten elämäkertoissa*. Acta Universitatis Lappeensis 107, Rovaniemi.
- Parjanen, M. 2009. *Marskin ritari Paavo Koli. Itseään käskenyt mies*. Tampere University Press, Tampere.
- Pirttilä, I. 1993. *Me ja maailman mallit. Tiedonsosiologian ydintä etsimässä*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 18.
- Porter, J. 1965. *The Vertical Mosaic: An analysis of social class and power in Canada*. University of Toronto Press, Toronto.
- Puuronen, V. (toim.) 2001. *Valkoisen vallan lähettiläät. Rasismin arki ja arjen rasismi*. Vastapaino, Tampere.
- Raivola, R. 1982. *Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskunta- ja puolueiden ohjelmien valossa*. Kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto.
- Raivola, R. (toim.) 2000. *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000, Helsinki.
- Riesman, D., Glazer, D. & Denney, R. 1950. *The Lonely Crowd*. New Haven, Yale University Press.

- Rinne, R. & Antikainen, A. 2010. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Käsikirjoitus Suomen koulutuksen historia III:een. (painossa.)
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. *Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimukseen*. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B: 11, Turun yliopisto.
- Robinson, R. 1957. *Kuolleet kirjatoukat*. WSOY, Helsinki.
- Ruohonen, S. 2001. *Nuorten pukeutuminen. Erottautuminen, elämyksiä, harvintaa*. Joensuu University Press, Joensuu.
- Ruzicka, R., Ballantine, J.H. & Ruiz San Roman, J.A. (eds.) *Key Contexts for Education and Democracy in Globalising Societies*. Zeithamlova Milena, Ing. – Agentura Action M, Praha.
- Räsänen, R. 2007. International Education as an Ethical Issue. In Hayden, M., Thompson, J. & Levy, I. (eds.) *The Sage Handbook of Research in International Education* (pp. 57–69). Sage, London.
- Räty, H., Snellman, L. & Vainikainen, A. 1999. Parents' assessments of their children abilities. *European Journal of Psychology of Education* 14, (3), 423–437.
- Sabour, M. 1988. *Homo Academicus Arabicus*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 18.
- Sabour, M. 1999. *Suomalainen unelma*. Joensuu, Joensuu University Press.
- Sabour, M. 2001. *The Ontology and Status of Intellectuals in Arab Academia and Society*. Ashgate, Aldershot.
- Sabour, M. 2011. Retrospective and experiential perceptions on education in Morocco by an engaged observer. In Sultana, R.G. (ed.) *Educators of the Mediterranean: Up Close and Personal*, pp.103–112. Sense Publishers, Rotterdam/ Taipei.
- Schuller, T. & Watson, D. 2009. *Learning Through Life. Inquiry into the Future of Lifelong Learning*. NIACE, Leicester.
- Sevänen, E. 2008. *The Modern and Contemporary Sphere of Art and Its Place in Societal-Cultural Reality in the Light of System-Theoretical and Systemic Sociology*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 87., Joensuu.
- Silkelä, R. 1999. *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 52., Joensuu.
- Silvers, R. 1988. *A Pause on the Path*. Temple University Press, Philadelphia.
- Simola, H. & Rinne, R. 2010. Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. *Kasvatus* 41, 4, 316–330.
- Sipilä, J. (ed.) 1997. *Social Care Services: The Key to the Scandinavian Model*. Avebury, Aldershot.

- Sorokin, P.A. 1963. *A Long Journey. The Autobiography of Pitirim A. Sorokin*. College and University Press, New Haven Conn.
- Sorokin, P.A. 1966. *Sociological Theories Today*. Harper & Row, New York & London.
- Sünker, H. 1984. *Bildungstheorie und Erziehungspraxis*. Kleine Verlag, Bielefeld.
- Säntti, J. 2007. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 31., Turku.
- Takala, A. 1974. *Uuden sukupolven vaihtoehdot*. Gummerus, Jyväskylä.
- Takala, A. 1991. Suomalainen kommentti. Mitä onkaan kasvatustiede? *Nordisk Pedagogik* 11, 1, 55–56.
- Takala, T. 1983. *Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Taki, H. 2011. Distinguishing Characteristics of Education and Inequality in East-Asia: An International Comparison from an Institutional Perspective. *International Journal of Contemporary Sociology* 48, 1, 35–60.
- Tikka, T. 2007. *Taitavaksi hoitajaksi, arvostetuksi kasvattajaksi – ammatillinen sosiaalisuus perhepäivähoitajan työssä*. Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteellisistä julkaisuja 84., Joensuu.
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen: Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Teoksessa Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. (ss. 211–250). Vastapaino, Tampere.
- Torres, C. A. 1998. *Education, Power and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators*. Routledge, New York.
- Torres, C. A. 2003. Education, Power, and the State: Successes and Failures of Latin American Education in the Twentieth Century. In Torres C. A. & Antikainen, A. (ed.) *Handbook on the Sociology of Education*. (pp. 256–284). Rowman & Littlefield, Lanham – Boulder – New York – Oxford.
- Torres, C. A. & Antikainen, A. (eds.) 2003. *The International Handbook on the Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*. Rowman & Littlefield, Lanham – Boulder – New York – Oxford.
- Tossavainen, J. & Hulkari, K. 2010. Vähän koulutettujen aikuisten koulutusrinnovaation omaksuminen. *Aikuiskasvatus* 30, 1.
- Tossavainen, J. & Laukkanen, H. 2009. Nosteen opiskelijat ja kohderyhmän osallistuminen aikuiskoulutukseen. Julkaisussa *Noste-ohjelma – aikuis-koulutuksen harppaus?* Opetusministeriön julkaisuja 35, Helsinki.
- Tuijnman, A. & Hellström, Z. (ed.) 2001. *Curious Mind: Nordic Adult Education Compared*. Nordic Council, Copenhagen.

- Tuomisto, J. 1986. *Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Turunen 2004. *Sekoilua 1983-1993*. Kustannusvastus, Joensuu.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2007. Lausunto 13.6.2007. (ks. <http://cc.joensuu.fi/~anti/>).
- Tyrkkö, A. 1999. *I skärningpunkten mellan arbetsliv och föräldrarskap. En studie om livsformer i 1990-talets Sverige*. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Unesco 2010. *Global Report on Adult Learning and Education*. Unesco Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- van Elderen, P.L. 1997. *Suddenly One Summer. A Sociological Portrait of the Joensuu Festival*. Joensuu University Press, Joensuu.
- Viinamäki, L. 1999. *Periodielämä?* Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Vryonides, M., Sabour, M. & Antikainen, A. 2008. Education in Times of Global Changes: Governance, Accountability and Participation. *International Journal of Contemporary Sociology* 42, 2.
- Waller, W. 1932. *The Sociology of Teaching*. Russell & Russell, New York.
- Wexler, P. 1987. *Social Analysis of Education. After the New Sociology*. Routledge & Kegan, New York.
- 1992. *Becoming Somebody. Toward a Social Psychology of School*. Falmer Press, Washington D.C.
- Whitty, G. 1997. *Social theory and education policy: the legacy of Karl Mannheim*. Institute of Education, University of London.
- 2006. Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal* 32, (2), 159–176.
- Włodarek, J. 1994. Florian Znaniecki's Sociology of Education. Znaniecki, F. *What are Sociological Problems?* Wydawnictwo Nakom, Poznań.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the School*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Young, M.F.D. (ed.) 1971. *Knowledge and Control*. Collier-Macmillan, London.
- 2008. *Bringing Knowledge Back In*. Routledge, London.

## Henkilöhakemisto

### A

Aapola, Sinikka 94  
Aho, Erkki 136  
Aho, Esko 125  
Ahola, Jorma 124  
Ahponen, Pirkkoliisa 44, 90  
Ahti, Risto 175  
Ahvenharju, Anne 11, 77–78  
Aitchison, John 101  
Aittola, Tapio 65, 79–80, 169  
Alanen, Aulis 22, 51  
Aldrich, Richard 83  
Alexander, Jeffrey 158  
Alheit, Peter 74  
Allardt, Erik 10, 20, 31, 33, 43–44,  
76, 83–85, 88, 137, 156, 164  
Anibal, Graca 105  
Antikainen, Seppo 170  
Antikainen, Toivo 172  
Apple, Michael 62, 64–65  
Arajärvi, Pentti 130, 149  
Arnesen, Anne-Lise 137  
Arosalo, Uolevi 20  
Atkinson, Paul 79  
Auster, Paul 14, 69  
Autio, Tero 52

### B

Ball, Stephen 103–104  
Ballantine, Jeanne 88–89  
Beach, Dennis 105, 140  
Becker, Howard 111  
Berger, Peter 58  
Bernstein, Basil 46, 65, 74, 76, 87,  
92, 111  
Blaug, Mark 70  
Blom, Raimo 18

Blomqvist, Irja 119  
Blunkett, David 133  
Borg, Olavi 22, 173  
Bourdieu, Pierre 20, 44–45, 74, 87,  
92, 111, 120, 129  
Bovellan, Greta 172  
Bron, Agnieszka 76, 99  
Burawoy, Michael 160–161

### C

Casey, Catherine 140  
Cassell, Catherine 127  
Cederström, Kanerva 157  
Chang, Jason 91  
Chomsky, Noam 68, 76  
Clarke, Fred 141  
Clarkson, Malcolm 76  
Cohen, Elizabeth 62  
Coleman, James 41, 62–67, 111  
Collins, Randall 48, 111, 149  
Czaplicka, Magdalena 105

### D

Dahllöf, Urban 30  
Dahllöf, Tordis 30  
Dale, Roger 140  
Daly, Richard 117  
Dannefer, Dale 41, 55–59, 143,  
152, 156, 160, 164  
Dannefer, Elaine 59  
de Toro, Sebastian 131  
Delamont, Sara 79  
Dewey, John 13, 43  
Dijkstra, Annebert 94  
Dogan, Mattei 10, 12, 158–159  
Durkheim, Emile 38–39, 158, 160  
Dworkin, Gary 104–105, 157



## E

Elderens, Louis van 107  
Elsinen, Eero 27  
Engels, Friedrich 139  
Engeström, Yrjö 47  
Enkenberg, Jorma 83  
Eskola, Antti 12, 41, 43, 158  
Esping-Andersen, Gösta 118  
Essack, Shaheeda 102

## F

Florax, Raymond 30  
Fisher, David 117  
Foss-Lindblad, Rita 109  
Foucault, Michel 111  
Fraser, Nancy 129  
Freire, Paulo 89, 90–93, 103  
Frimannsson, Guðmundur Heiðar  
136–137

## G

Galtung, Johan 38  
Giroux, Henry 64–65  
Goffman, Erving 92, 111  
Goodson, Ivor 11, 74–75, 140–143,  
165  
Gorard, Stephen 106  
Gordon, Tuula 41, 47, 72, 79, 80,  
94, 156  
Green, Andy 83  
Groombridge, Brian 86  
Grundvig, N.S.F. 137

## H

Haapanen, Satu 79  
Habermas, Jürgen 158  
Hake, Barry 38  
Halonen, Matti 25  
Halonen, Tarja 147  
Hallinan, Maureen 62

Halsey, A.H. (Alex) 29–30, 48, 164  
Harinen, Päivi 100, 164, 168  
Harpela, Risto 171  
Harva, Urpo 22  
Hautamäki, Jarkko 133, 140  
Heidmets, Mati 109  
Heikkinen, Anja 80–83  
Heikkinen, Antero 36  
Heikkinen, Eino 81–82  
Helanko, Rafael 21  
Helkama, Klaus 138, 174  
Helve, Helena 90  
Herranen, Jatta 81  
Heydorn, Heinz-Joachim 138  
Hilpelä, Jyrki 36–38  
Himanen, Pekka 147  
Hodkinson, Phil 76  
Honkonen, Risto 52, 80  
Honneth, Alex 129  
Horsdal, Marianne 77  
Houtsonen, Jarmo 11, 75–83,  
105–108, 139–140, 165  
Hulkari, Kirsti 123–127  
Huotelin, Hannu 11, 75–83, 165,  
168  
Huovinen, Eero 157  
Hurrelmann, Klaus 78  
Husen, Torsten 38, 128, 134–136  
Huttunen, Rauno 129  
Huuhka, Kosti 21  
Huusko, Arja 105, 124  
Hyvärinen, Pekka 153  
Hänninen, Arja 126, 166  
Häyrynen, Yrjö-Paavo 43  
Hänninen, Osmo 32

## I

Illeris, Knud 84, 99, 101, 125  
Itkonen, Hannu 81  
Itälä, Jaakko 136

## J

Jartti, Pentti 20  
Jarvis, Peter 139  
Jolkkonen, Ari 44  
Julkunen, Kyösti 29, 33  
Julkunen, Marja-Liisa 29  
Juva, Simo 30  
Jyrkilä, Faina 20  
Jäppinen, Arvo 52

## K

Kalekin-Fishman, Devorah 111  
Karhunen, Hannu 148  
Karjalainen, Ahti 148–149  
Karvinen, Esa 128  
Kauppila, Juha 11, 75–83  
Kauppila, Päivi 11, 77–78  
Kejonen, Pekka 7  
Kettunen, Kalle 171  
Kettunen, Pertti 31–32  
Kiiskinen, Seppo 32  
Kilpeläinen, Arja 80  
Kirkinen, Heikki 26–32  
Kivinen, Osmo 50  
Kivirauma, Joel 50  
Kivistö, Kalevi 13, 35, 136, 153  
Klandermans, Bert 110  
Koli, Paavo 16–17, 24, 171  
Komonen, Katja 84, 174  
Kondratiev, Nikolai 138  
Konstantinovski, David 93, 95  
Konttinen, Seppo 49  
Korsgaard, Ove 137  
Koskenniemi, Matti 13, 36–43, 154  
Koski, Leena 40–41, 79, 85, 88,  
109, 156  
Koskinen, Seppo 82  
Kosonen, Toni 123–130  
Kuronen, Ilpo 81, 174  
Kuusisto, Leena 79

Küün, Elvira 109  
Käyhkö, Mari 11, 77–81

## L

Lahelma, Elina 79–81, 94  
Lasanen, Pentti 157  
Laukkanen, Hanne 124–130  
Lawton, Dennis 70  
Lee, Bill 127  
Lehtinen, Jukka 29  
Lehtomäki, Elina 80  
Lehtonen, Jukka 79  
Levin, Henry M. 41, 66  
Liimatainen, Liisa 17  
Liljeström, Markku 126  
Lindblad, Sverker 109  
Linna, Eila 34  
Littunen, Yrjö 17–21, 55, 160, 164  
Livingstone, David 66–68  
Livola, Unto 171  
Loogma, Krista 109  
Lundahl, Lisbeth 137  
Luukka, Kerttu 77

## M

Mahlamäki-Kultanen, Seija  
123–127  
Malaty, George 133  
Mandela, Nelson 100  
Mannheim, Karl 37, 39, 46–47,  
103, 141  
Marin, Marjatta 10, 29, 83  
Marjukka (Nurmela-Antikainen)  
10, 72  
Martelin, Tuija 82  
Martin, Ian 99  
Marx, Groucho 7, 15  
Marx, Karl 39, 69, 158  
Matteus 58, 144  
Mattila, Paula 128

McGivney, Veronica 122  
 McLaren, Peter 65  
 Meier, Arthur 88  
 Melin, Olav 145  
 Menghe, Tao 91  
 Merton, Robert 58  
 Metso, Tuija 79  
 Meyer, John 63–66  
 Mikkonen, Kauko 18  
 Mjelde, Liv 82–83, 117, 121  
 Mohan, Raj 47, 76, 83, 143, 156  
 Moreno, J.L. 42  
 Müller, Johan 74, 102

## N

Nakasone, Yasuhiro 53  
 Narkaus, Pekka 81  
 Niemi-Väkeväinen, Leena 80  
 Nevala, Arto 33  
 Niemi, Mikko 26–33, 160  
 Nieminen, Armas 21  
 Nuder, Pär 131  
 Nummenmaa, Anna Raija 43  
 Numminen, Jaakko 52, 136  
 Nurmi, Kari 81  
 Nuotio, Jaakko 79  
 Nuutinen, Pirjo 36, 79  
 Nyman, Jopi 90, 94–95

## O

O'Connor, Bridget N. 100  
 Oinas, Asko 31  
 Oksa, Jukka 81, 86  
 Ollila, Jorma 31  
 Orphanides, Andreas 103

## P

Paananen, Seppo 148  
 Paananen, Soili 81  
 Pakaste, Marja 121–126  
 Paltto, Kirsti 157

Parjanen, Matti 17, 171  
 Parsons, Talcott 146, 155, 174  
 Paukkunen, Leo 25, 29  
 Payne, George E. 13  
 Perho, Hannu 99, 101  
 Peschar, Jules 94  
 Petersen, Peter 42  
 Pietilä, Veikko 20  
 Pirttilä, Ilkka 44  
 Pitkänen, Anne 123–124  
 Pitkänen, Pirkko 85  
 Pohjanpää, Kirsti 148  
 Pohjolainen, Teuvo 152–154  
 Poijärvi, Ninni 69  
 Popkewitz, Thomas 64  
 Porter, John 67  
 Power, Sally 94  
 Puhakka, Helena 79  
 Pulliainen, Kyösti 31, 37  
 Puurula, Arja 94

## R

Radziewics-Winnicki, Andrzej 48–  
 49, 140  
 Raittinen, Eero 69  
 Raivola, Reijo 52, 78  
 Rajala, Raimo 97  
 Randell, Seppo 17, 25, 31, 52  
 Rantalaiho, Liisa 17  
 Rannikko, Pertti 154  
 Reid, Bill 117  
 Reiningner, Karl 42  
 Renjie, Zhang 91  
 Riepula, Esko 33  
 Riesman, David 40  
 Rinne, Risto 30, 40, 50, 109, 164  
 Risikko, Paula 125  
 Riska, Elianne 90  
 Robertson, Susan 140  
 Robinson, Robert 155  
 Roos, Jeja-Pekka 73

Ropo, Eero 52  
Rubenson, Kjell 101, 117  
Ruoho, Kari 134  
Ruohonen, Sinikka 81  
Ruus, Viive-Riina 109  
Ruzicka, Richard 97, 101  
Räsänen, Rauni 80  
Rättyä, Esa 33  
Räty, Hannu 80, 85

## S

Sabour, M'hammed 44, 47, 85,  
100–102, 105, 139–140, 143,  
156, 172  
Saha, Lawrence 98, 101  
Sallinen, Arto 27  
Salminen, Jaakko 43  
Salminen, Kalle 171  
Salo, Mikko 45  
Sarjala, Jukka 136  
Savola, Marita 31–32, 52  
Savolainen, Matti 27  
Schuller, Tom 131  
Selwyn, Neil 106  
Seppo, Simo 43  
Sevänen, Erkki 90  
Sibelius, Jean 54–55  
Silkelä, Raimo 77  
Silvasti, Eero 149  
Sivers, Ron 156  
Simola, Hannu 164  
Sipilä, Jorma 10, 117  
Snellman, J.V. 168  
Sohlberg, Peter 105  
Solala, Eero 33  
Sorokin, Pitirim 143, 155–156, 175  
Stratman, Karlwilhelm 83  
Strömnes, Åsmund L. 134, 143  
Sugrue, Ciaran 105  
Suikkanen, Asko 81  
Suolinna, Kirsti 39

Suoranta, Juha 53, 65, 86  
Sutinen, Erkki 85  
Sünker, Heinz 138  
Sysiharju, Anna–Liisa 43  
Szczepanski, Jan 48  
Säntti, Janne 81

## T

Tahvanainen, Jorma 32  
Takala, Annika 21, 36–37, 39, 43,  
56, 115, 160  
Takala, Martti 37  
Takala, Tuomas 51, 72  
Taki, Hirofumi 173  
Teodoro, Antonio 103, 105, 138  
Telhaug, Alfred Oftedal 136  
Thatcher, Margaret 118  
Thomas, William 49  
Tikka, Tiina 80  
Tolonen, Tarja 79  
Tomperi, Tuukka 93  
Torres, Carlos 64, 89–95, 99–101,  
103, 156, 164, 167  
Tossavainen, Jonna 123–129  
Tuomi, Jouni 82  
Turunen (nimimerkki) 33  
Tuunainen, Kari 43

## U

Uusikylä, Kari 43, 146

## V

Vaherva, Tapio 13, 35, 80  
Vanhanen, Matti 153  
Vartiainen, Perttu 27, 86  
Vesterelve, Leena 43  
Viinamäki, Leena 81  
Viljanen, Matti 150  
Vinkel, Arne 107  
Vinkel, Marin 106–109  
Voolma, Hannes 106–109

Voolma, Vaike 107  
Voutilainen, Touko 43  
Vryonides, Marios 103–104  
Vuorio, Eero 153

## **W**

Wahle, Manfred 82–83  
Waller, Willard 43  
Watson, Tom 131  
Weber, Max 39  
Westermarck, Edvard 39  
Wexler, Philip 54–57, 68, 74, 140,  
143, 155–156, 164,  
White, John 70  
Whitty, Geoff 47, 94, 141  
Wieviorka, Michel 110  
Woods, Peter 111  
Wuori, Viking 149

## **Y**

Young, Michael 38, 46–47, 72, 74,  
102, 160, 164

## **Z**

Znaniecki, Florian 39, 46–50, 111